

**YABANCI DİL FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE YARATICILIK VE  
YAZILI ANLATIM**

**LA CREATIVITE ET  
L'EXPRESSION ECRITE DANS  
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
LANGUE ETRANGERE**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Tülinay Dalak**

**Eskişehir, 2000**

**LA CREATIVITE ET L'EXPRESSION ECRITE  
DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

Présentée par:  
Tülinay DALAK

Thèse de Maîtrise en Didactique des Langues  
Sous la Direction de :  
Monsieur le Professeur Bahadır GÜLMEZ

Eskişehir  
Université Anadolu  
Institut des Sciences Sociales

Septembre, 2000

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ  
YABANCI DİL FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE YARATICILIK VE YAZILI  
ANLATIM

Tülinay Dalak

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eylül 2000

Danışman: Prof. Dr. Bahadır Gülmez

Bir yabancı dil bilmenin gerekliliği günümüzde artık tartışma konusu olmaktan çıkmış, yadsınamaz bir olgudur. Bu nedenle yabancı dil öğretme programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi için öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesi gerekir. Bu ise yöntemlerin uygulamadaki etkinliğini sınavan araştırma ve araştırma bulgularıyla sağlanır.

Bu araştırma yabancı dil Fransızca öğretiminde, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde, yaratıcı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre, hangi ölçülerde daha etkili olduğunu gözlemlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma 1999-2000 öğretim yılı ikinci yarısında Cumhuriyet Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı bölümü, üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler 12'si deney grubunda 12'si de kontrol grubunda olmak üzere 24 öğrenciyle haftada iki saat üzerinden toplam sekiz haftalık süre sonunda elde edilmiştir.

Tezin giriş bölümünde sorun kısaca tanıtılmış, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ele alınmıştır.

Birinci bölümde yaratıcılığın terim olarak üzerinde durulmuş, hangi anlamları ifade ettiği irdelenmiş ve yaratıcılık önce dilbilimde ve eğitim sisteminde sonra da yabancı dil öğretiminde ele alınmıştır. Yazılı anlatıma ayrılmış olan diğer alt bölümde yazının ne olduğu işlevleriyle ele alınmıştır. Yazıyla ilgili dilbilimsel üç kuram sergilenmiş, daha sonra geleneksel yöntem, dolaysız yöntem, işitsel yöntem, görsel-ışitsel yöntem ve iletişimsel yöntemlerde yazılı anlatıma verilen önem ve sınıfta nasıl uygulandıkları irdelenmiştir.

İkinci bölümde, yazılı anlatımda öğrencilerde gözlemlenen güçlüklerden hareketle, öğretmenin uygun öğretim etkinlikleri hazırlaması, uygun öğretim stratejileri saptaması için ve öğrencilerin de bilişsel bir yaklaşımla yabancı dilde metin üretme sürecinden, modellerinden, beynin bu süreçlerdeki işlevlerinden, kapasite ve stratejilerden haberdar edilmesine yönelik kuramsal veriler sunulmuştur. Alt bölümde ise sırasıyla, öğretmen ve öğrencide yaratıcılık özellikleri, yaratıcılığa uygun ve uygun olmayan durumlar, küçük gruplar halinde çalışmanın getiri ve götürüleri, son olarak da oyun ve yaratıcılık ilişkisi ele alınmış ve alıştıırma tiplerine yer verilmiştir.

Yabancı dilde metin üretmenin, metin analizinden geçtiği görüşünden hareketle, üçüncü bölümde yazılı anlatım sürecini kolaylaştıran okumanın öneminden, metin incelemesi ve anlamaya yönelik yapılabilecek etkinliklerden ve alıştıırma tiplerinden söz edilmiştir. Metin üretme aşamasında ise üretim modellerine, yapılan etkinliklere, alıştıırmalara ve iyi yazmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde, kuramsal dayanakların bir öğretim ortamında sınanması söz konusu olduğundan, sınıfta uygulama çalışması yapılmış, elde edilen sonuçlar sunulmuş, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

## ABSTRACT

The need of knowing a foreign language, in our age, is an undeniable phenomenon which is not argued any more. For this reason, in order to prepare and develop foreign language teaching programmes, teaching methods need to be enriched. However, this can be provided through research and research findings examining the effect of the methods applied.

This study was performed to observe how effective the creative teaching methods are than traditional teaching methods in developing the writing skill in teaching French as a foreign language.

The study was performed on the third-year students of French language and literature Department of Cumhuriyet University in the second semester of 1999-2000 academic year. Data were collected after an eight-week research- two hours a week with 24 students participated in the study; twelve in the experimental group and twelve in the control group.

In the introduction of the thesis, the problem was introduced briefly, and the aim, importance, hypotheses, and limitations of the research were dealt with.

In chapter one, creativity was dealt with as a term; the meanings it conveys were examined and creativity was discussed, first, within linguistics and educational system, then, in foreign language teaching. In the sub-section devoted to written expression, what writing is was discussed together with its functions. Through presenting the three linguistic theories related to writing, the importance attached to writing and how they are applied in classroom situation within traditional-method, direct method, audio lingual method, audio-visual method, and communicative methods were demonstrated.

In the second chapter, through starting out the difficulties observed in student written expression, the theoretical data, for the teacher to prepare appropriate teaching activities and to set appropriate teaching strategies and to inform students of the text-production course, its models in a foreign language, the functions, capacity and strategies of the brain throughout this course were presented in a cognitive approach.

In the subsection, however, creative characteristics of teacher and student, situations fitting or unfitting creativity, the pros and cons of working in small groups,

and the relation between play and creativity were dealt with and activity types were emphasized.

In the third chapter, the importance of reading which facilitates the written expression course, and the activities related to examining and comprehending text were mentioned based on the view that text production in a foreign language depends on text-analysis.

In the fourth chapter, since the theoretical support needs to be tested in a teaching environment, the findings of the experimental study performed in classroom situation were presented, discussed, and commented on.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tülinay DALAK'ın "La Créativité et l'Expression Ecrite dans l'Enseignement du Français Langue Etrangère (Yabancı Dil Fransızca Öğretiminde Yaratıcılık ve Yazılı Anlatım)" başlıklı tezi 10 Kasım 2009 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yürürlüğü'nün ilgili maddeleri uyarınca, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

- Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Bahadır GÜLMEZ  
Üye : Doç.Dr.İkmar KEÇİK  
Üye : Doç.Dr.Abdülkadir ACARLIOĞLU

Prof.Dr.Feyyaz ÖZKALP  
Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## REMERCIEMENT

### (ÖNSÖZ)

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont apporté leur contribution à ce travail;

Particulièrement, je voudrais remercier M. le Professeur Bahadır Gülmez de vouloir diriger ce travail, de faire profiter de ses expériences personnelles et de soutenir avec ses conseils et ses remarques.

Je tiens à exprimer ma plus vive gratitude à M.Duran Nemutlu, chef du Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Cumhuriyet, ainsi qu'à M. Serdar Ünal, maître-adjoint audit Département, qui m'ont encouragé dans mon travail.

Qu'il me soit permis également d'adresser mon vif remerciement envers M. Burhanettin Demir qui a bien voulu écrire attentivement ce travail sur l'ordinateur et envers Mme Gülcan Tatar qui m'a aidé lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants.

## TABLES DES MATIERES

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
REMERCIEMENT (ÖNSÖZ).....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
INTRODUCTION.....	1

### CHAPITRE I

#### LA CREATIVITE ET L'ECRITURE

1. QU'EST-CE QUE LA CREATIVITE ?.....	5
1.1. Un Coup d'Oeil Rétrospectif sur la Créativité.....	7
1.1.1. La Créativité en Linguistique .....	9
1.1.2. La Créativité dans le Système Educatif.....	11
1.2. La Situation de la Créativité dans la Pédagogie des Langues Etrangères .....	16
2. QU'EST-CE QUE L'ECRITURE?.....	21
2.1. Un coup d'Oeil Rétrospectif sur l'Ecriture.....	24
2.2. La Situation de l'Ecriture dans les Approches Pédagogiques des Langues Etrangères .....	26
2.2.1. Dans l'Approche Grammaire-Traduction .....	27
2.2.2. Dans l'Approche Directe.....	29
2.2.3. Dans l'Approche Audio-Orale.....	30
2.2.4. Dans l'Approche Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV).....	31
2.2.5. Dans l'Approche Communicative .....	32

### CHAPITRE II

#### LE TRAITEMENT DE L'ECRIT AU POINT DE VUE DE LA CREATIVITE

1. DES DIFFICULTES AUX DONNEES THEORIQUES.....	35
1.1. Les Difficultés Rencontrées en Expression Ecrite.....	35
1.2. Les Apports Neuropédagogues pour la Pédagogie Créative de l'Ecrit .....	40
1.3. Les Processus de Production de Textes en Langue Etrangère .....	44
1.4. Les Capacités et Les Stratégies de l'Apprenant en Langue Ecrite.....	47

<b>2. COMMENT FAVORISER LA CREATIVITE EN CLASSE DE LANGUE?...</b>	<b>49</b>
2.1. Le Rôle de la Créativité Pour l'Enseignant et l'Apprenant.....	52
2.2. Les Conditions Favorables et Défavorables à la Créativité.....	55
2.3. Les Effets du Travail en Petits Groupes.....	60
2.4. La Créativité et le Jeu .....	64
2.5. La Typologie des Exercices Créatifs / Ludiques .....	68

### CHAPITRE III

#### LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT AU POINT DE VUE DE CREATIVITE

<b>1. DU COMPREHENSION A LA PRODUCTION.....</b>	<b>81</b>
1.1. La Lecture Pour Faciliter le Processus de la Production Ecrite .....	83
1.2. L'Analyse des Textes Ecrits.....	86
1.3. Les Techniques des Repérages de Certains Indices sur le Texte.....	91
<b>2. LA PRODUCTION ECRITE EN LANGUE ETRANGERE.....</b>	<b>95</b>
2.1. Les Modèles de la Production Ecrite.....	98
2.2. Les Activités à Réaliser Pour la Production de Textes .....	104
2.2.1. Les Textes Littéraires.....	104
2.3. Les Suggestions Pour Bien Ecrire.....	114
2.3.1. Que Faire Devant un Sujet?.....	114
2.3.2. Comment Organiser des Idées en un Plan? .....	119
2.3.3. Comment Améliorer le Style?.....	124

### CHAPITRE IV

#### L'APPLICATION DE L'APPROCHE CREATIVE ET TRADITIONNELLE EN CLASSE DE LANGUE

<b>1. METHODE .....</b>	<b>128</b>
1.1. Le Modèle de la Recherche .....	128
1.2. Les Moyens Utilisés pour Collecter les Données .....	129
<b>2. EXPERIENCE .....</b>	<b>130</b>
2.1. Le Pré-test .....	131
2.2. L'Application .....	131
2.2. Le Post-Test.....	137
<b>3. ANALYSE DES RESULTATS.....</b>	<b>138</b>
3.1. Les Résultats Obtenus.....	138
3.2. L'Evaluation.....	141

3.3. Les Suggestions .....	145
3.3.1. Pour l'Écriture Créative .....	145
3.3.2. Pour un Autre Travail .....	147
CONCLUSION.....	149
ANNEXES .....	151
ANNEXE-A Récit.....	151
ANNEXE-B Productions Ecrites des Apprenants au Pré-Test.....	154
ANNEXE-C Récits.....	155
ANNEXE-D Poèmes. ....	158
ANNEXE-E Descriptions. ....	160
ANNEXE-F Dialogues.....	163
ANNEXE-G Textes à Partir d'une Image. ....	165
ANNEXE-H Textes avec des "Si". ....	167
ANNEXE- J Productions Ecrites des Apprenants au Post-Test.....	169
ANNEXE-K Distribution des Résultats Obtenus des Textes. ....	171
ANNEXE-L Image Utilisée comme Matériel.....	172
BIBLIOGRAPHIE .....	173

## INTRODUCTION

Apprendre une langue étrangère est une nécessité indispensable à notre époque, c'est pour cette raison que son enseignement a connu un grand intérêt et est devenu obligatoire, ainsi une importance capitale lui a été accordée.

L'objectif fondamental dans l'enseignement de la langue étrangère c'est de procurer aux apprenants une appropriation ayant une valeur fonctionnelle primordiale. Celle-ci passe par l'acquisition de quatre aptitudes fondamentales, indispensables et strictement liées les unes aux autres: compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, c'est-à-dire, comprendre, parler, lire et écrire la langue en question. Par cette thèse intitulée "la créativité et l'expression écrite dans l'enseignement du français langue étrangère", consciente de l'importance de l'enseignement d'une langue étrangère et du rôle que les institutions assument pour son amélioration, nous sommes allés à la recherche d'une nouvelle manière et matière d'enseignement et plutôt d'une nouvelle perspective en visant à étudier l'expression écrite.

L'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère paraissent à la fois familiers et mystérieux. Chercher à les expliquer, c'est chercher à les comprendre. C'est pour cette raison que les pédagogues doivent faire continuellement des recherches, utiliser toujours de nouvelles méthodes et techniques et les appliquer aux nouveaux milieux pour apporter un support remarquable au système de l'éducation. De ce fait, les recherches appliquées jouent un rôle important dans le développement du savoir. En permettant d'étendre les connaissances et de les vérifier, elles augmentent le pouvoir de l'homme sur son environnement. Finalement, elles conditionnent les approches et le choix de la méthode dans la production du savoir.

A ce stade, les difficultés rencontrées dans l'expression écrite par ou chez les apprenants nous ont poussé à porter un vif intérêt à faire cette étude. Celle-ci est

consacrée donc à exposer et à étudier au plan de l'enseignement du français, les problèmes et les difficultés que pose aujourd'hui l'enseignement de l'écriture.

A cette fin, le problème que nous essayerons de résoudre dans cette thèse sera ;

-Quel est l'effet de l'approche créative par rapport à l'approche traditionnelle pour faire acquérir aux apprenants une compétence et une performance adéquates dans l'expression écrite du français?

L'objectif général du travail sera de démontrer les problèmes posés par l'enseignement de l'expression écrite et surtout de mettre en relief l'efficacité de l'approche créative par rapport à l'approche traditionnelle.

Pour comparer ces deux types d'approche nous nous adresserons à deux différents groupes d'apprenants. Le premier groupe sera informé par des exercices scripturaux traditionnels et le deuxième par des exercices scripturaux créatifs.

Puisque notre époque est celle de communication, il nous semble utile de renouveler l'enseignement du français langue étrangère, de renoncer à cette fin aux méthodes traditionnelles et de le substituer à un enseignement plus créatif.

Dans ce travail, notre hypothèse sera que l'exploitation des exercices créatifs pour l'enseignement de l'expression écrite de français rendra les apprenants plus actifs, plus motivés, plus autonomes et plus créatifs et permettra ainsi d'obtenir de meilleurs résultats. A cet égard, nous essayerons de tester l'efficacité de l'enseignement de l'expression écrite de français à partir de l'approche créative.

Pour pouvoir parvenir à ce but nous allons examiner ;

-les activités et les types d'exercices traditionnels

-les activités et les types d'exercices créatifs

-et voir ainsi s'il y a une différence entre les deux groupes au pré-test.

-s'il y a eu une différence dans les groupes après l'application des deux types d'approche.

-s'il y a eu une différence considérable entre les deux groupes après le post-test.

Une fois objectif posé, il nous reste à déterminer les limites du travail et le domaine d'application. Notre univers sera limité par les apprenants de la troisième année du Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Cumhuriyet. Comme nous avons déjà indiqué, nous constituerons deux groupes. Chaque groupe se formera de douze personnes. Ce sont les apprenants turcs qui apprennent le français

comme langue étrangère en Turquie. Ainsi le travail portera sur une expérience menée avec 24 apprenants. Les données seront collectées à la fin de huit semaines sur deux heures de cours par semaine.

Ce travail sera limité par conséquent à l'enseignement de l'expression écrite de français et en même temps qu'à la comparaison des deux types d'approche utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Dans cette recherche nous supposons que les activités créatives rendront plus fructueuses le cours de l'expression écrite, ouvriront de nouvelles perspectives aux apprenants en les encourageant à faire des tentatives d'écriture et donneront à chaque apprenant la possibilité de prendre conscience de son propre style d'apprentissage et contribueront ainsi à son développement personnel en voie de l'autonomie.

Alors, notre exposé sera composé de quatre chapitres. La première partie du premier chapitre sera consacrée à définir le terme de créativité, à passer en revue les travaux menés en linguistique, en système éducatif et en pédagogie des langues étrangères. La deuxième partie dudit chapitre visera à déterminer l'écriture, à exposer ses trois grandes théories et à mettre en relief l'exploitation de l'écrit dans cinq approches les plus marquantes de la méthodologie des langues.

Dans le deuxième chapitre, la première partie sera destinée à donner la place aux difficultés et aux problèmes, qui découlent de plusieurs facteurs, en expression écrite, à mettre en relief quelques théories qui donneront une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'écriture. Nous parlerons également des capacités et des stratégies d'écriture en langue seconde. La seconde partie, quant à elle, sera assignée à exposer comment créer une ambiance convenable à la créativité en classe de langue, à traiter le rôle de la créativité pour l'enseignant et l'apprenant, à aborder les effets du travail en petits groupes et la relation créativité/jeu en apportant des exercices créatifs et ludiques.

Le troisième chapitre sera affecté à une étude approfondie sur l'expression écrite. A partir de la compréhension à la production, il s'agira de l'importance de la lecture, de l'analyse de textes écrits et des techniques de repérages pour faciliter le processus de la production écrite. En dernier lieu, on parlera des modèles de la production écrite, des activités à réaliser et des suggestions pour bien écrire.

Le dernier chapitre impliquera une démarche pratique. Cette démarche sera centrée sur l'application de la comparaison des deux types d'approche, sur les résultats obtenus et sur l'interprétation de ces résultats.

## CHAPITRE I

### LA CREATIVITE ET L'ECRITURE

#### 1. QU'EST-CE QUE LA CREATIVITE ?

Chaque individu, chaque domaine, chaque discipline donnent à la créativité une valeur très variable de l'une à l'autre et chacun la définit à son point de vue. D'où vient l'insuffisance de lui donner une définition complète et exacte. Par cette fin, nous nous appuyerons, en premier lieu, sur quelques définitions qui nous semblent des définitions clés et qui sont pertinentes pour notre travail dans le but de dégager une description de référence.

Généralement la créativité se considère comme le pouvoir d'inventer des éléments nouveaux. A premier abord, il sera mieux de prendre la définition de Mucchielli: "La créativité est la productivité en ce qui concerne les idées, l'invention, la fécondité intellectuelle et l'imagination"<sup>1</sup>. Dans sa définition, nous obtenons les critères de la créativité tels que "productivité", "invention", "fécondité", "imagination". C'est-à-dire pour prendre un individu comme créatif, il doit être mentalement productif, fécond, fertile. Par conséquent, il doit produire, créer, inventer, découvrir des idées nouvelles sans qu'il laisse du côté son imagination. Car l'imagination est indispensablement nécessaire pour fabriquer des idées originales, authentiques et intéressantes.

Pour accepter un produit comme créatif, selon Wilson, Guilford et Christensen<sup>2</sup>, ce produit par l'aspect utilitaire doit être original. Si le produit est pris au sens plus large du terme, cette originalité devient considérable quand le produit est rare dans la population considérée, quand il est ingénieux selon un groupe de juges et quand il associe des éléments plus éloignés. Donc l'originalité se caractérise par la rareté, par l'ingéniosité du produit et par l'association des éléments très distincts. Ces auteurs prennent en compte toute production concrète qui a une valeur utilitaire pour la société.

---

<sup>1</sup> B.Schwartz, *L'Education Demain* (Aubier Montaigne, 1973), p. 190

<sup>2</sup> M-L. Rouquette, *La Créativité* (Presses Universitaires de France, 1973), p. 16

Ainsi ils nous fournissent un critère: l'utilité. Mais ils excluent dans ce cas toute production artistique telle que la peinture, la musique, la poésie qui ont une valeur plus esthétique qu'utilitariste.

De ce point de vue, la définition complète se fait par Moles: "La créativité est une faculté de l'esprit de réorganiser les éléments du champ de perception de façon originale et susceptible de donner lieu à des opérations dans un quelconque champ phénoménal"<sup>3</sup>. Là, la créativité qui est décrite comme la réorganisation des éléments fait référence à l'originalité. A ce point, cette définition ne met pas l'accent sur l'aspect utilitaire, englobe toutes sortes de productions créatives et met en relief le critère de nouveauté.

Il est possible d'ajouter d'autres critères de la créativité à partir des définitions faites par d'autres chercheurs qui s'intéressent à cette notion. L'un de ces chercheurs est Barron<sup>4</sup>. D'après lui, les individus les plus créatifs sont en même temps entreprenants, ils sont capables de prendre des risques, ils sont généralement très bien informés, ils possèdent une bonne fluidité verbale. Autrement dit, ils disposent d'une aisance particulière dans l'emploi du langage.

Taylor<sup>5</sup> constate cinq niveaux de créativité: le premier, c'est la créativité expressive; à ce niveau, il s'agit de la manifestation de la personne. Le deuxième, c'est la créativité productive; il s'agit de la mise en œuvre de talents et d'aptitudes développées et contrôlées. Le troisième, c'est la créativité inventive; elle se caractérise par la perception de relation nouvelle et elle est comme l'utilisation originale de l'expérience déjà acquise. Le quatrième, c'est la créativité innovante; elle demande une capacité d'abstraction élevée. Le cinquième, c'est la créativité émergente; elle correspond à la conception de principes fondamentaux complètement nouveaux.

En ce qui a trait aux facteurs créant la créativité chez les individus, Picard<sup>6</sup> les énumère ainsi: puissance d'attention, esprit d'observation, capacité de mémoire, association des idées, imagination créatrice, pouvoir d'abstraction, raisonnement et logique, effet affectif, volonté, activité automatique et facteur inconscient.

---

<sup>3</sup> A.Moles, *Créativité et Methode d'Innovation* (Fayard-Mane, 1970), p. 26

<sup>4</sup> M-L Rouquette, *Op.Cit.*, p.14

<sup>5</sup> *Ibid*, p. 8

<sup>6</sup> *Ibid*, p. 48

L'un des autres chercheurs qui range les critères, c'est Guilford. La créativité provient, d'après Guilford<sup>7</sup>, de six facteurs primaires: une sensibilité générale aux problèmes, la fluidité de la pensée, la flexibilité ou capacité à changer de point de vue, l'originalité ou tendance à des réponses "idiosyncrasiques", la capacité de redéfinition du matériel et l'élaboration sémantique.

Sous la lumière des définitions citées au-dessus, nous pouvons ranger les composants de la créativité comme l'ont fait Caré et Debyser<sup>8</sup>

1. La richesse des productions verbales, c'est-à-dire la fluidité
2. La flexibilité
3. L'originalité
4. L'aptitude à dissocier et à déstructurer des éléments joints
5. L'aptitude à associer et à constituer des éléments séparés
6. L'aptitude à restructurer et à créer.

D'après tout ce que nous avons dit jusqu'ici, les créatifs savent souvent utiliser le langage spontanément de façon jaillissante, ils possèdent une fluidité de la pensée. Celle-ci est pluridimensionnelle, plastique et adoptable et ils disposent d'une flexibilité et d'une capacité d'adopter un autre point de vue, ils sont capables de faire abstraction, ils savent produire des idées originales, des réflexions diverses par les expériences déjà acquises, ils ont une perception à caractère attentif, ils savent créer à tous les niveaux de nouvelles combinaisons à partir des éléments proches ou séparés.

Il nous est possible d'échelonner ainsi les caractéristiques de la créativité en apportant d'autres critères étalés par des investigateurs. Mais, sans entrer dans le détail, nous voulons donner en dernier lieu la définition de Sillamy qui est définition clé et pertinente pour notre travail. D'après Sillamy, "la créativité est la disposition à créer qui existe à l'état potentiel chez tous les individus et à tous les âges et est étroitement dépendante du milieu socioculturel. Cette tendance naturelle à se réaliser nécessite des conditions favorables pour s'exprimer"<sup>9</sup>. C'est cette définition à laquelle nous ferons référence tout au long de pages suivantes.

<sup>7</sup> M-L Rouquette, *Op.Cit.*, p. 121

<sup>8</sup> J.M.Caré, F.Debyser, *Jeu, Langage et Créativité* (Hachette, 1978), p. 119

<sup>9</sup> N.Sillamy, *Le Dictionnaire de Psychologie* (Bordas, 1980), p. 291-292

### 1.1. Un Coup d'Oeil Rétrospectif sur la Créativité

L'histoire de la créativité se confond avec l'histoire de l'humanité. Cette notion n'est pas une découverte du vingtième siècle. Sa réapparition, à l'époque contemporaine, dépend strictement du progrès et du développement de nouveaux processus et de nouvelles techniques de production. Pour faire face à la concurrence et pour garder son rang dans le monde économique en pleine construction et mutation, le développement de nouveaux processus et de nouvelles techniques de production était essentiel. De ce fait, les individus ont été contraints à examiner le phénomène de la créativité par le désir de s'intégrer le plus vite possible au monde constamment transformé.

Les chercheurs par les travaux qu'ils ont exécutés ont essayé de donner réponse à ces questions suivantes: La créativité est-elle une aptitude innée? Y a-t-il une différence entre les intelligents et les créatifs? Les intelligents sont-ils en même temps créatifs? Les individus peuvent-ils être créatifs par l'éducation? Peut-on constater les facteurs qui développent la créativité et qui la freinent? Est-il possible de rendre les individus plus créatifs? etc.

Toutes les disciplines scientifiques et particulièrement les didactiques ne peuvent pas être closes sur elles-mêmes. Il existe naturellement une transposition didactique c'est-à-dire des emprunts entre les disciplines autonomes proches, par exemple entre la didactique des langues et la linguistique ou la psychologie. A cet égard, ce sont tout d'abord les psychologues qui ont apporté leur contribution à la pédagogie créative.

Etant donné que la créativité était perçue comme un talent inné, les psychologues ont essayé en premier temps de comprendre les comportements du génie et des enfants surdoués. Au sens d'une contribution considérable à la pédagogie créative, leur travail important était de faire la distinction entre les intelligents et les créatifs et de trouver les outils appropriés afin de mesurer différemment l'intelligence et la créativité. Par leurs travaux menés auprès des adolescents qui passent des tests de l'intelligence et de créativité, Getzels et Jakson<sup>10</sup> ont obtenu de tels résultats; les intelligents ont tendance à s'orienter vers les significations stéréotypées et donnent la direction à leur réussite selon des critères conventionnels. Par la réponse qu'ils ont

---

<sup>10</sup>F.Irani, **Créativité et Aspect Ludique dans l'Enseignement du Français** (Thèse de Doctorat de l'Université de Franche-Comté, 1998), p. 106

donnée, ils s'approchent des modèles offerts par leur professeur, ils recherchent des critères qui se conforment à ce qu'on attend d'eux. Les créatifs, quant à eux, ont les tendances opposées à celles indiquées pour les intelligents. En revanche, les conclusions de cette recherche soulignent le fait que "les intelligents ne sont pas nécessairement les créatifs et vice-versa"<sup>11</sup>.

A ce point, il importe de prendre en considération le système éducatif, car c'est ce système qui met l'accent sur l'encouragement et l'appréciation de l'intelligence aux dépens de la créativité. Comme l'indique Rouquette<sup>12</sup>, la créativité, quel que soit le sens donné à ce terme, a subi longtemps un préjugé irréductible, parce qu'elle était vue comme une essence innée et l'effet d'une fatalité, du hasard et du génie. Ecartant ces conceptions préscientifiques, la recherche contemporaine a apporté des régularités, des lois, des techniques, en un mot des contributions indéniables pour les disciplines qui veulent l'exploiter.

La conclusion la plus significative, du moins du point de vue de notre étude, demeure que ces recherches ont révélé que la créativité n'est pas un don inné, qu'elle existe chez tous les individus à des degrés variés et qu'il n'est pas nécessaire d'être intelligent pour être créatif. Cette aptitude naturelle et virtuelle dormant à l'intérieure de tous les individus requiert des stimulations extérieures et des techniques à développer.

A cette occasion, il faut rappeler la technique la plus connue de "brainstorming" formulée par Osborn<sup>13</sup>; c'est une technique de recherche en groupe, envisagée pour faciliter la résolution des problèmes mal définis qui se rencontrent couramment dans l'industrie, le commerce, la publicité et même dans la vie quotidienne. Pour cette fin, on réunit un groupe d'individus appartenant généralement au même service et au même domaine. Le groupe se trouve remplacé sous l'indispensable direction d'un meneur de jeu occupé de présenter le problème et les règles de la technique et d'orienter la séance vers son rendement maximal. Nous parlerons plus tard de cette technique que l'on applique dans les exercices en classe de langue.

---

<sup>11</sup> F.Irani, *Op.Cit.*, p. 107

<sup>12</sup> M-L. Rouquette, *Op.Cit.*, p. 45

<sup>13</sup> *Ibid*, p. 57

En conclusion, on affirme en effet que l'on ne doit pas laisser la responsabilité de l'innovation à quelques particulières douées ou chanceux, mais qu'il est possible de l'organiser systématiquement par la stimulation et l'exploitation du potentiel créatif de chacun.

### 1.1.1. La Créativité en Linguistique

Les linguistes qui se sont intéressées à la notion bien avant les enseignants de langues, avaient certifié la nature créatrice de la langue en découvrant son évolution constante. Ils admettaient qu'une langue devrait changer et évoluer par les effets du temps et du milieu pour qu'elle soit considérée comme langue vivante à l'inverse de langue morte. S'il faut faire une parenthèse sur l'appellation ouverte du terme "créativité", les linguistes y avaient évité comme les chercheurs d'autres disciplines. Ce sont les travaux de Chomsky qui avaient introduit ce terme en linguistique. Pourtant, l'aspect créateur d'une langue n'était pas négligé auparavant. Il était analysé sous différentes appellations par la dichotomie faite de Humboldt entre le langage et la langue, de Saussure entre la langue et la parole et enfin de Chomsky entre la compétence et la performance.

La transformation que la langue subit ne se produit pas d'après Humboldt<sup>14</sup> au hasard, mais dans un cadre bien précis et bien défini par la grammaire. Partant de cette constatation et définissant ce phénomène avec l'expression comme "créativité gouvernée par les règles"<sup>15</sup>, Chomsky apporte une contribution considérable à l'étude de la nature créatrice de la langue. A l'étude de Humboldt, il ajoute les critères de grammaticalité et d'acceptabilité pour évaluer la nature créatrice de l'énoncé.

Cela nous est contraint à déterminer le point de départ de Chomsky.<sup>16</sup> Pour ce linguiste, un locuteur adulte est capable de prononcer un nouvel énoncé convenable à la situation et les récepteurs sont également capables de comprendre et d'interpréter cet énoncé ni prononcé ni entendu auparavant. La maîtrise de la langue implique non

<sup>14</sup>Z. Kiran, *Dilbilim Akımları* (Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi, 1986), p. 32-33

<sup>15</sup>Z.Kiran, "Chomsky'nin Üretimsel Dilbilgisi Kuramında Edinç ve Edim Ayrımı", dans *F.D.E.* No: 4, 1979, p. 120

<sup>16</sup>*Ibid*, p.117-118

seulement une capacité de comprendre un nombre infini de nouveaux énoncés mais aussi la capacité de saisir les énoncés déviants.

Ainsi, pour pouvoir construire et développer la théorie de la grammaire générative, Chomsky<sup>17</sup> accepte deux types d'aptitude linguistique; la compétence linguistique, c'est celle qui permet à tout locuteur d'une langue de construire, d'interpréter et d'évaluer un énoncé; c'est la règle de récursivité qui donne au langage sa créativité. La performance linguistique, c'est l'actualisation de la compétence par un sujet donné, cette créativité dépend du locuteur. Dans ce cas, "il s'agit de deux types de créativité différents"<sup>18</sup>; la première, "compétence", découlant de la règle de récursivité, est une virtualité; le deuxième, "performance", découlant des déviations individuelles, est une actualisation de cette virtualité. S'il faut entrer dans le vif du sujet, c'est la performance qui est, d'après Chomsky, à la base de la créativité, c'est la performance qui donne la possibilité de changer les règles de la langue.

Plusieurs linguistes après Chomsky ont continué à travailler sur la notion de créativité de la langue. L'un de ces linguistes était Hymes<sup>19</sup>. Celui-ci qui s'efforce d'expliquer comment un enfant apprend à produire et à comprendre des phrases grammaticales ou non, répondant aux exigences de la situation. Il ajoute une dimension sociale à l'étude de la langue. Selon lui, l'acquisition d'une compétence de communication est liée à l'expérience sociale, aux besoins et aux motivations. Ainsi si un enfant possède une compétence de communication, il sait juger quand parler, quand se taire, parler de quoi, avec qui, quand, où et de quelle façon.

Les remarques que nous avons faites jusqu'ici n'ont pas de rapport direct avec la pédagogie de la créativité, bien qu'elles apportent la plus grande contribution aux chercheurs. Pour pouvoir établir un rapport à peu près direct avec cette pédagogie, ce qui nous incombe par conséquent, c'est de traiter la définition de Gross sur "la créativité combinatoire". Gross, partant de la nécessité de donner la totalité des constructions du français, détermine ainsi; "il n'est pas nécessaire de recouvrir au caractère infini des mécanismes récursifs pour fonder la créativité du langage; les possibilités combinatoires

---

<sup>17</sup> M.Yaguello, *Alice au Pays du Langage* (Editions du Seuil, 1981), p. 132

<sup>18</sup> **Ibid**

<sup>19</sup> F.Irani, *Op.Cit.*, p. 125

du langage sont en effet telles qu'elles permettent une créativité qui peut être considérée comme infinie, sans qu'il y ait besoin de faire appel à des mécanismes infinis".<sup>20</sup>

Quant à la définition de "la créativité sémantique" définie par Strawson, elle est "liée à l'acte d'énonciation qui permet au locuteur l'exploitation de ressources sémantiques considérables, soit pour modaliser, nuancer, infléchir le sens linguistique d'un énoncé, soit pour choisir la matière de communiquer du sens"<sup>21</sup>. Ces deux dernières définitions que nous avons citées, malgré le manque de rapport tout direct, sont utilisables pédagogiquement, autrement dit, ils ouvrent davantage la voie à une pédagogie de la créativité linguistique.

Roman Jakobson<sup>22</sup>, étant une autre figure d'autorité de la linguistique, utilise six éléments constitutifs de la communication verbale ou écrite qui correspondent à une fonction linguistique précise: fonction référentielle qui sert à véhiculer des informations; fonction expressive qui est centrée sur le locuteur qui exprime ses sentiments; fonction conative qui se caractérise par le fait d'utiliser la langue comme moyen d'amener le récepteur à adopter un certain comportement; fonction phatique qui établit et maintient un contact psychologique entre le locuteur et le récepteur; fonction métalinguistique par laquelle le locuteur prend le code comme objet de description; fonction poétique qui est le rapport du message à lui-même. Il faut remarquer que Jakobson qui a donné au langage toutes sortes de fonctions n'est pas allé malheureusement au plus loin au sens de la créativité linguistique.

### 1.1.2. La Créativité dans le Système Educatif

Il existe une inclination à supposer que la pédagogie fondée sur la découverte, sur l'éveil de la créativité chez l'apprenant et sur l'expression libre, est une conception relative à l'époque contemporaine. Cette opinion, à côté de ce qui est réelle, n'est pas complète, parce que les premiers germes d'une telle pédagogie ont été déjà semés par Platon, par Fenelon et par J.J. Rousseau. Au cours des siècles, leurs idées ont été

<sup>20</sup> J-M.Caré, F.Debyser, *Op.Cit.*, p. 118

<sup>21</sup> *Ibid*

<sup>22</sup> Z. Kiran, *Langue-Culture-Communication* (Anadolu Üniv. Yay. No: 593), p. 33-36

reprises par d'autres pédagogues et intégrées, à l'époque contemporaine, dans des courants d'éducation.

Comme l'indique Irani<sup>23</sup>, à l'inverse de ce que les pédagogues d'aujourd'hui acceptent qu'un individu peut devenir une personne complète à travers l'interaction avec son environnement et avec les autres au sein de la société, Rousseau, dans "L'Emile ou de l'Education" a exigé l'isolement complet de l'être humain de la société des hommes et des institutions. Bien qu'il ait voulu façonner le monde par une vision qui lui est propre, ses idées ont quand même fourni un point de départ fécond à la pédagogie moderne. Le goût de la couverte était, d'après lui, une qualité inhérente et instinctive à la nature humaine, donc l'éducation devrait l'encourager et la cultiver.

Ses idées qui sont retravaillées scientifiquement par d'autres pédagogues se reprennent, avec des adoptions, dans les récentes approches pédagogiques. A ce sens, le développement et l'approfondissement de concepts comme l'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant sont des principes qui résident dans le prolongement de la réflexion de Rousseau.

Une autre contribution considérable à la pédagogie de la créativité c'est les apports de "l'Education Nouvelle", un nouveau courant pédagogique, qui s'est manifesté dans presque tous les pays d'Europe et aux Etat-Unis. Selon Irani<sup>24</sup>, ces écoles nouvelles donnaient un enseignement qui réconciliait l'enfant et son milieu naturel. Il existait dans ce type d'enseignement un processus créatif qui y était implicite: l'enfant qui se trouvait orienté à faire des observations, grâce à celles-ci, s'adressait à différentes perceptions, à différentes représentations du problème à résoudre au moyen des matières enseignées et ainsi arrivait à une solution possible.

A côté de cela, l'un des principes de l'Education Nouvelle était celui de "l'apprentissage en faisant" lancé par Dewey<sup>25</sup>. Celui-ci proposait aux enfants des activités concrètes comme des travaux manuels. L'enfant était invité d'abord à choisir ce à quoi il s'intéressait, puis était guidé dans ce choix et enfin était introduit dans ces activités qui éveilleraient ses propres forces créatrices.

---

<sup>23</sup> F.Irani, *Op.Cit.*, p. 111

<sup>24</sup> *Ibid*, p. 112

<sup>25</sup> *Ibid*, p. 113

La contribution de l'Education Nouvelle à la créativité est très considérable au point de vue qu'elle fait ressortir des principes tels que l'autonomie, l'importance du travail de groupe, la pédagogie centrée sur l'apprenant et des moyens pédagogiques de l'utiliser efficacement. Ses fondateurs ont réussi dans une certaine mesure à les concrétiser.

D'autre part, il existait une autre contribution remarquable, apporté par C. Roger. Pour que nous puissions préciser ladite contribution, nous devons citer la définition: "Donc, le processus créateur se définit pour moi, comme la réalisation concrète d'un nouveau produit, qui est le résultat de l'interaction entre l'individu et des circonstances qui constituent son quotidien"<sup>26</sup>. A noter tout de suite que la définition de Rogers est une définition-clé. Elle conserve des idées qui seront reprises, retravaillées et reformulées par d'autres pédagogues.

De nombreux travaux réalisés ont certes apporté de bases théoriques nécessaires à l'expérimentation dans le domaine pédagogique. Quel que soit le champ traité, l'un des plus importants résultats constatés par ces recherches est que le potentiel créatif existe à des degrés variables chez tous les individus. Donc, la différence est dans la façon de l'éveiller, de l'exploiter et de le mesurer ou de l'évaluer.

Il existe des pensées, des opinions, des sentiments conflictuels ainsi qu'accordées qui se perpétuent pendant l'histoire de l'humanité dans tous les côtés du monde et dans tous les domaines. Il en est de même pour le domaine de pédagogie. L'idée sous-jacente est qu'il existe des défenseurs d'une éducation appuyée sur l'autorité qui forme un individu obéissant aux codes de la société. Ce type d'enseignement attache naturellement une grande importance à la logique et à la raison. Son but se manifeste par ce qu'on a une inclination à former l'uniformité et le conformisme dans la société. En même temps qu'il existe des pédagogues qui défendent un enseignement prenant en compte de différents processus dans le développement de l'intelligence chez l'individu, qui privilégie sa spontanéité, son goût de la découverte, son besoin d'explorer son environnement brièvement sa capacité d'utiliser ses cinq sens.

---

<sup>26</sup> F.Irant, **Op.Cit.**, p. 117

Donc, l'intégration de ces données dans le domaine pédagogique n'a pas été facile au regard de leur application. Selon Sungur<sup>27</sup>, l'attitude apparente de l'organisation pédagogique vis à vis du changement et sa nature conservatrice et traditionnelle peuvent être expliquées par un conformisme et par un respect rigide aux conventions. C'est pour cela qu'au lieu des programmes créatifs, on préfère les programmes traditionnels qui poussent l'imagination, le jeu, l'invention, l'inspiration, la création, en un mot la créativité au second plan. Il s'agit de former des individus conformistes plutôt que des individus pensant librement, dit-il Leavitt<sup>28</sup>. Kabanof et Botter<sup>29</sup>, à ce sujet, attirent l'attention sur ce que les pédagogues s'approchent avec grand souci de l'idée qu'il est possible de développer la pensée créative.

Morenos explique cette attitude ainsi ; " l'homme a peur de sa spontanéité. Ses ancêtres de la jungle craignaient le feu ; ils craignirent le feu jusqu'à ce qu'ils eussent appris à l'allumer. De même, l'homme craindra de vivre en faisant appel à sa spontanéité, jusqu'à ce qu'il ait appris comment la provoquer et l'éduquer "<sup>30</sup>.

Richards<sup>31</sup> suppose que certains pédagogues s'opposent aux techniques qui fabriquent la pensée créative même s'ils sont éduqués à ce sujet, parce qu'ils prétendent que les méthodes créatives contrastent avec les méthodes traditionnelles qu'ils emploient depuis longtemps pour résoudre les problèmes, finalement ils ne veulent pas rompre d'un coup les habitudes déjà installées.

Il sera à cet égard naturel que les enseignants, du maître de l'école primaire au professeur de l'université, préféreront un programme qui est indiqué d'avance, qui s'avance pas à pas et les apprenants qui répètent ce que l'on leur enseigne, qui ne sortent pas du programme, qui sont attentifs, sages, méthodiques, parce qu'un nouveau programme créatif et des apprenants créatifs feraient perdre seulement le temps en classe.

Comme ceci est souligné par Irani<sup>32</sup>, les causes de cette perte d'intérêt peuvent être le manque de formateurs compétents et la résistance à l'idée de pédagogie centrée sur l'apprenant, parce qu'il s'agit de bouleverser la relation traditionnelle maître-élève.

<sup>27</sup> N.Sungur, *Yaratıcı Düşünce* (Evrin Yay. ve Tic.Ltd. Şti,1997) p. 29

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 245

<sup>29</sup> *Ibid*

<sup>30</sup> B. Schwartz, *Op. Cit.*, p. 191

<sup>31</sup> N.Sungur, *Op.Cit.*, p. 245

<sup>32</sup> F. Irani, *Op.Cit.*, p. 114

D'autre part, cette situation peut être attribuée en partie aux contextes culturels et institutionnels et en partie à une volonté faible d'adaptation des autorités éducatives. Dans certains pays et dans certaines cultures, l'enseignant est très souvent considéré comme possesseur du savoir. Même si la situation est changée, partager son autorité avec les apprenants n'entre pas dans sa conception de l'enseignement.

Quoiqu'on énumère les prétentions ainsi que nous avons mentionné, les recherches académiques et appliquées destinées à la nature, à la place et à l'importance de la créativité s'augmentent à toute vitesse. Egalement le fait que la pensée créative pourrait se développer par l'éducation gagne beaucoup d'importance. Apprendre et enseigner la pensée créative c'est une nécessité indispensable en voie d'augmenter la productivité matérielle et mentale. A ce sujet, ce qui est nécessaire de disputer ultérieurement c'est plutôt l'efficacité de l'éducation de la créativité que la nécessité en question.

Pour améliorer ce système, ce qui incombe aux éducateurs c'est qu'ils ne se contentent pas de peu, qu'ils interrogent les faits précédents qui existent, qu'ils se posent des questions concernant les fausses activités faites actuellement et qu'ils s'efforcent d'en relever les raisons, les résultats et les solutions probables.

Torrance<sup>33</sup> range ainsi les tâches que les autorités de pédagogie doivent assurer dans le système éducatif pour fournir un milieu où les individus pourraient penser et agir librement pour développer la pensée créative. Pour cela, ils doivent tâcher de ne pas imposer leurs avis eux-mêmes aux autres, de persuader les enseignants de respecter des pensées créatives chez les individus, de créer et même de trouver un système pour prendre les opinions de leurs collègues sur toutes sortes de sujets, de procurer la disponibilité de leurs pensées dans le système, de donner l'occasion de faire des recherches, de trouver pour cela la source matérielle et de préparer des programmes pour la planification à long terme.

Bref, l'enseignant n'est pas qu'un fonctionnaire qui dirige les règles toutes faites, mais celui qui pourvoit la possibilité de trouver des procédés neufs, de créer des débats pour acquérir des solutions efficaces et d'appliquer les pensées nouvelles dans le

---

<sup>33</sup> N. Sungur, *Op.Cit.*, p.29

contexte scolaire en raison d'apporter une contribution en voie de perfectionner des systèmes, des techniques dans tout domaine de l'éducation.

L'objectif n'est pas donc de former des individus qui imitent ce que l'on avait déjà fait, mais surtout d'élever ceux qui sont capables de penser librement et de créer des produits originaux.

## **1.2. La Situation de la Créativité dans la Pédagogie des Langues Etrangères**

Le terme de créativité, dans le cadre des sciences pures et exactes telles que les mathématiques, la physique, la chimie, etc., se définit très nettement, parce qu'il s'agit d'un produit nouveau. Dans les domaines artistiques et littéraires se manifestent les premiers signes de trouble car la créativité devient synonyme d'expression libre et personnelle de l'artiste ou de l'auteur. Celui-ci crée son œuvre à partir d'un matériel (le son, le marbre, le bois, les mots) par les expériences qu'il a vécues, qu'il a éprouvées et qu'il a acquises. Mais le problème devient aigu en pédagogie et surtout dans la didactique des langues étrangères. En ce sens que les pédagogues sont toujours à la recherche de réponses précises aux questions telles que: comment mesurer la créativité d'une production de l'apprenant? Quels critères et quels outils employer pour le faire? Quel poids donner à la créativité dans le processus d'évaluation? etc. Cela revient à conclure qu'un terme qui peut prendre une forme concrète et qui peut être évalué dans un domaine peut paraître abstrait et difficilement mesurable dans l'autre.

Malgré l'intérêt que suscitent la notion de créativité et la pédagogie créative chez les pédagogues, la réalité de l'enseignement est différente. Dans la plupart des milieux institutionnels, même désireux de donner place à la créativité, les méthodes et les techniques de l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère semblent être bridées par l'influence de la tradition, des idées skinneriennes. Au lieu de déclencher l'expression libre chez l'apprenant, les pratiques actuelles n'aboutissent qu'à une utilisation restreinte de la langue à des fins d'expression, très souvent fondée sur une sorte de répétition et d'imitation.

Si nous cherchons à voir quel a été l'impact de ces recherches théoriques sur la pédagogie, nous constatons qu'en dépit de l'influence considérable exercée par Chomsky sur l'enseignement des langues, la notion de créativité qui change les règles

trouve peu de place dans un cours de langue dont le but est de faire apprendre la langue telle qu'elle est. En revanche, la définition de Hymes a toute son importance dans la classe de langue. Car, en utilisant les activités créatives, l'enseignant peut tenter de susciter et de développer cette compétence chez l'apprenant.

Ces remarques nous amènent à poser les questions suivantes; comment est-elle définie la notion de créativité dans la pédagogie des langues ? Comment la notion est-elle intégrée par le matériel et les pratiques pédagogiques?

Il n'est donc pas surprenant que l'on trouve difficilement une définition de la créativité dans le domaine de l'enseignement de la langue étrangère. La créativité est mentionnée, sert de référence aux idées exprimées; toutefois chaque génération de manuels conçoit la notion à sa façon et essaie de l'exploiter pour développer l'expression spontanée chez l'apprenant. En dépit de l'avancement de la recherche éducative, la notion est ombragée par les pratiques utilisées pour la susciter.

Avant d'aborder l'aspect pratique de la créativité en classe de langue, nous voulons faire le point sur les interrogations. La première interrogation est sur la terminologie à adopter dans le domaine de la didactique des langues. Si on parle de la créativité au sens le plus strict du terme, on constate toute suite que ce mot semble mal convenir car, "il n'y a pas d'une création d'une langue mais création dans une langue, voire par l'intermédiaire d'une langue."<sup>34</sup>

Les pédagogues des langues semblent faire un compromis sur ce que la créativité se réalise avec les activités mais la nature de ces activités est peu définie et la variété paraît presque illimitée. Ainsi pour les uns, les mots croisés, les mots mélangés et les mots cachés sont des activités créatives; pour les autres, les essais, les compositions, les exposés et les débats autour d'un thème proposé et pour certains les jeux de rôles, les simulations et les théâtres. C'est-à-dire les enseignants considèrent les activités créatives comme tout ce qui n'est pas des activités routinières. Pourtant, il y a un côté de vérité dans chacun de ces propos parce qu'il s'agit d'une recherche et d'une trouvaille d'une solution pour les uns de ces exercices et il est question de l'expression personnelle avec des degrés variés de liberté pour les autres.

---

<sup>34</sup> F. Irani, *Op.Cit.*, p. 181

Cette difficulté de cerner la notion de créativité dans le domaine de la pédagogie de la langue nous montre que les tentatives de faire entrer des activités créatives en classe de langue sont restées très souvent au niveau expérimental c'est-à-dire que les dites activités ne font pas partie intégrante du cours.

Ces constats nous amènent à conclure que la transposition fidèle du modèle de la créativité proposée par Wallas n'est pas pertinente en didactique des langues. S'il faut rappeler sa description sur le processus de créativité: "La préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification"<sup>35</sup>, il paraît que le processus entier de la créativité réside dans la phase de "préparation", comme l'indique Irani<sup>36</sup>. On s'arrête donc à cette première étape en acceptant la première solution plausible.

En ce qui concerne les autres phases, elles possèdent un rôle mineur dans un cours de langue. Il y a très souvent peu de place pour "l'incubation", parce qu'il s'agit des contraintes temporelles car la nature des activités créatives réalisée dans un cours de langue prend beaucoup de temps. Ajoutons que, contrairement à cela, les livres tels que "Le Village", "L'Immeuble", "Le Cirque", "Iles", constituent tous des travaux de longue haleine. A ce point, ce qui correspondrait mieux au terme "incubation" dans un contexte éducatif, ce sont les termes de réflexion et de discussion qui sont deux processus employés très souvent dans le travail de groupe. La même remarque peut être faite en ce qui concerne l'illumination. Cette phase est très peu mise en évidence, car les activités créatives se mettent par la pratique des faits déjà présentés et assimilés.

S'il faut faire la comparaison du processus fait pour la créativité avec celui de la pédagogie de langue, ce qui est indispensable, c'est de traiter la position de l'apprenant dans ce processus. Irani<sup>37</sup> prend l'apprenant sous deux aspects: Premièrement, il est découvreur: il cherche à apprendre les nouvelles formes à l'aide des formes déjà connues. A partir des exemples donnés ou d'une étude de textes ou de documents authentiques, l'apprenant essaie de redécouvrir et de reformuler pour lui-même et tout seul, les règles de grammaire. Pour le faire, l'apprenant fait tout d'abord une observation et ensuite une induction.

---

<sup>35</sup> M-L.Rouquette, **Op.Cit.**, p. 17

<sup>36</sup> F.Irani, **Op.Cit.**, p. 183

<sup>37</sup> **Ibid**, p.184

Quant au deuxième aspect de l'apprenant, il est inventeur. Dans une classe, il trouve peu d'occasion pour l'invention car l'objectif du cours est d'apprendre une langue telle qu'elle existe et non pas de l'inventer. L'invention apparaît quand l'enseignant demande aux apprenants de créer de nouveaux mots ou d'écrire un poème ou un récit fictif. Quand l'apprenant utilise des modèles lexicaux et structuraux connus pour créer la langue, il risque de faire des erreurs.

En conclusion, le découvreur interprète les données nouvelles par similitude et rapprochement avec les informations déjà connues, alors que l'inventeur est celui qui évoque, fait fonctionner mentalement de nouvelles formes et pour les vérifier et les concrétiser, les met à l'épreuve dans des conditions réelles. Il prend des initiatives, fait des choix et prend les responsabilités.

De peur de donner lieu à des malentendus, nous pouvons conclure qu'il faut être contre la marginalisation des activités créatives dans le cours de langue. Pour mener cette activité, l'enseignant et l'apprenant doivent avoir une disposition commune. Dans cette perspective, ces activités nécessitent l'enseignant à la fois à visualiser comment intégrer ce type d'activités dans la classe malgré un cursus fixe à suivre et un programme à terminer dans un temps donné et à déterminer quelles sont les activités les mieux adoptées au contexte dans lequel on se remplace.

Comme l'enseignement est centré sur l'apprenant, on doit le sensibiliser aux différents moyens d'expression dont il dispose à travers les activités tantôt dirigées, tantôt libres, mais faisant appel à son imagination et sollicitant l'expression libre individuelle ou en groupe. Comme le souligne Irani<sup>38</sup>, ce qui est important c'est que l'apprenant se rend compte de ce qu'apprendre une langue étrangère en s'appuyant sur ses compétences et ses goûts personnels est possible et qu'il prenne conscience que l'apprentissage de la langue étrangère peut être autre chose qu'apprendre des règles de grammaire et une liste de vocabulaire ou des conjugaisons par cœur et également l'apprenant tient en considération que l'espace "classe" est un espace de socialisation et d'interaction multipolaire comme n'importe quel autre lieu de la vie quotidienne.

---

<sup>38</sup> F.Irani, *Op.Cit.*, p. 185

Ainsi, l'objectif n'est pas de classer l'apprenant comme très, moyennement ou peu créatif mais d'aller au-delà et de l'encourager afin qu'il prenne conscience de ses atouts et de ses faiblesses pour lui permettre de faire ses premiers pas vers l'autonomie et la gestion de son apprentissage. Cette prise de conscience est très importante de la part de l'apprenant, parce que, dans le contexte scolaire, l'enseignant a une position forte vis-à-vis de l'apprenant et est respecté comme détenteur du savoir. Dans les formations d'apprenants, l'apprenant attend que l'enseignant dirige et prenne toute décision concernant son apprentissage. Il faut donc essayer d'établir l'équilibre entre une perception ancienne et nouvelle de l'enseignant, en encourageant l'apprenant à participer à son propre apprentissage.

## 2. QU'EST-CE QUE L'ECRITURE?

A cette question, chacun a une réponse à donner. Ecrire, c'est à l'aide d'un objet tracer sur un support des signes représentant les mots d'une langue donnée et les organiser dans le but de conserver ou de transmettre un message précis.

Les linguistes définissent l'écriture comme un procédé pour noter la langue parlée au moyen de marques visibles, c'est-à-dire ils se considèrent le langage écrit comme point par point du langage parlé.

Il y a bien des siècles, Aristote disait: "les mots parlés sont les représentations symboliques d'une expérience mentale et les mots écrits les représentations symboliques des mots parlés"<sup>39</sup>. La définition semblable est donnée par Voltaire: "l'écriture est la peinture de la voix; plus elle est ressemblante, meilleure elle est"<sup>40</sup> et aussi par Brébeuf: "Cet art ingénieux de peindre la parole et parler aux yeux"<sup>41</sup>.

L'écriture n'est pas qu'un procédé dont on se sert pour immobiliser et pour fixer le langage articulé. Au-delà d'un mode d'immobilisation du langage, l'écriture est, selon l'expression de Higounet,<sup>42</sup> un nouveau langage muet qui discipline la pensée et qui l'organise en la transcrivant.

<sup>39</sup> I.J.Gelb, *Pour une Théorie de l'écriture* (Flammarion, 1973), p. 16

<sup>40</sup> *Ibid*, p. 15

<sup>41</sup> *Ibid*

<sup>42</sup> C.Higounet, *L'écriture* (Presses Universitaires de France, 1997), p. 3

Il est possible donc énumérer ainsi les définitions semblables pour l'écriture mais la plus quasi complète définition est donnée par J.Gelb, "système de communication entre les hommes au moyen de signes visibles conventionnels"<sup>43</sup>.

A partir de cette définition, il faut faire une parenthèse sur ce que les deux plus importantes caractéristiques externes du comportement humain sont l'expression et la communication. La première affecte ce que nous pouvons apporter le comportement personnel, la seconde le comportement social. L'homme a de nombreuses façons, naturelles et artificielles, d'exprimer ses pensées et ses sentiments. Les visées de l'expression et de la communication sont très étroitement tissées l'une à l'autre dans tous les aspects du comportement humain, si bien qu'il est impossible de parler de l'une sans tenir compte de l'autre. Donc l'écriture est une mode de communication.

L'écriture est la possibilité de communiquer en l'absence des deux ou d'avantages interlocuteurs. Celui qui a écrit peut être absent, mais son écrit demeure là. Le récepteur reçoit ce message et peut lire ou ne lire que plus tard. Ainsi, on ne sait pas toujours quand le lecteur lira le message du scripteur, ni dans quel état d'esprit il sera alors. Le texte, quelle que soit la situation dans laquelle il est produit, doit tenir compte de ce décalage pour être lu sans difficultés et, si possible, sans déplaisir, comme l'indique Y.Le Lay<sup>44</sup>.

Dans ce mode de communication, les objectifs changeraient naturellement sans cesse. Ecrire à quelqu'un, connu ou inconnu, et à une institution, c'est à chaque fois écrire dans un contexte en fonction d'intentions et d'objectifs précis. Les objectifs selon leurs différences nous amèneront à adopter une technique de diffusion de l'écrit. En même temps, il ne faut pas oublier le lecteur et sa capacité de réception qualitative et quantitative.

On peut aussi écrire pour soi-même afin de garder la trace d'une pensée, d'une impression, prendre des notes ou bien inscrire ce qu'on doit faire.

L'écriture a plusieurs caractéristiques et beaucoup de fonctions. Ces caractéristiques sont données par Pontoizeau <sup>45</sup> sous l'appellation de "temps-durée",

---

<sup>43</sup> I. J. Gelb, *Op.Cit.*, p. 278

<sup>44</sup> Y. Le Lay, *Savoir Rédiger* (Bordas, 1997), p. 7

<sup>45</sup> P-A. Pontoizeau, *Manuel de Communication* (Armand Colin, 1991), p. 156

“démonstration”, “trace” et “contact”. Il nous faut maintenant jeter un coup d’œil sur ces caractéristiques.

Le temps et la durée sont deux qualités conjointes et exploitables qu’offre l’écriture. Celle-ci suppose un temps de réflexion attentif à l’ordre et au choix des mots qui ne peuvent pas être ensuite modifiés. Elle tient compte de l’inexistence de l’interactivité. Comme l’unique souci sera de faire comprendre ce que l’on souhaite, il importe d’écrire avec précision. Là, toute la stratégie dépend des objectifs. Le temps et la durée sont au-delà de la communication entre deux personnes, parce que l’écrit prolonge l’existence du message dans le temps s’insérant dans un processus historique. Le contrat, la lettre de démission, le rapport ou l’étude d’un dossier sont des écritures dont les informations sont des témoins. Il y a une relation sociale à l’écriture. Tout ce qui est écrit est historique et issu d’une volonté de prouver et d’affirmer la réalité d’une relation établie entre des interlocuteurs. Bref, la durée donne une valeur sociale symbolique à ce qui est écrit.

La deuxième qualité de l’écriture est perçue par Pontoizeau<sup>46</sup> comme démonstration. L’écriture est le mode de communication le plus efficace pour transmettre un message au degré culminant d’abstraction. Elle possède une signification plus forte que la parole, parce qu’elle se lit, se découvre, se médite, parce qu’elle est disponible. Même si la parole possède la même possibilité de démontrer par le discours, cette démonstration n’est pas disponible dans le temps pour être identifiée, analysée et comprise sous ses différents aspects. Les articulations logiques, les raisonnements et les idées s’exposent et se situent au niveau d’un jugement et d’une assimilation réelle, parce que la démonstration par l’écrit est argumentée.

En ce qui concerne la trace, ce que l’on peut dire c’est que l’écriture est le seul mode de communication qui laisse une trace. Celle-ci reste, est inscrite dans le temps et figure à une place. C’est évidemment l’un des points forts de ce mode de communication. Par cette fonction de trace, l’écriture n’appartient plus aux seuls réalisateurs de la communication. Au-delà d’une qualité confidentielle, l’écriture a une qualité publique et officielle. Elle appartient plus à la collectivité qu’à la personne destinataire. Brièvement, la trace représente une qualité primordiale parce qu’elle

---

<sup>46</sup> P-A. Pontoizeau, *Op.Cit.*, p. 159

témoigne de contrats, de relations, de ventes, d'échanges, de projets dont le destin fait qu'il est nécessaire de les reconsidérer plus tard.

La dernière qualité de l'écriture est nommée par Pontoizeau<sup>47</sup> comme contrat. L'écriture est une trace qui établit devant les autres une relation entre un émetteur et un récepteur. L'écrit est une preuve qui confirme la réalité d'une liaison et des échanges d'informations. Il est un élément de droit, une garantie, une trace indubitable. Il jouit d'un privilège juridique et d'une dimension officielle. Il introduit la dimension d'une relation durable et contractuelle. Il demeure la réelle finalité d'une relation établie sur ce mode de communication. En un mot, l'écrit fait partie de notre réalité quotidienne.

### 2.1. Un coup d'Oeil Rétrospectif sur l'Écriture

Dans cette partie, nous passerons en revue le tableau général du traitement de l'écrit par les linguistes avant de donner l'exploitation de l'écrit dans quelques méthodologies fondamentales des langues étrangères. Cela sera une approche globale de l'écrit, un coup d'œil rétrospectif. Dans ce sens, il s'agit de trois grandes représentations qui s'avèrent par les travaux faits et par les théories développées des linguistes. Ces théories se reflètent à peu près directement dans la didactique des langues étrangères.

Parmi ces trois représentations, la première est traditionnelle. L'écrit y est vu comme norme exclusive. La langue et l'écrit se trouvent confondus. La priorité est donnée à bon usage de la langue. Ce bon usage est déterminé par la grammaire prescriptive. Les textes littéraires sont considérés comme des modèles que se forme une écriture convenable, réglée et stylisée par une imitation plus ou moins consciente. Comme l'indique Hénault,<sup>48</sup> le bon usage par la langue littéraire est en elle-même une tautologie, puisque l'œuvre littéraire est définie, à son tour, comme un échantillon achevé de belle langue. Si l'on indique par les expressions de Vigner<sup>49</sup>, derrière un langage homogène, un écrit pur envisagé hors des conditions sociales d'utilisation et de production se trouve un vieux projet, c'est le langage académique.

<sup>47</sup> P-A.Pontoizeau, *Op.Cit.*, p. 163

<sup>48</sup> A. Hénault, C.De Margerie, "L'Écrit, Spécificité et Diversité" dans *F.D.M.* No: 109, 1974, p. 11

<sup>49</sup> G. Vigner, *Ecrire* (CLE international, 1982), p. 9

Etant donné que l'écrit est admis comme un seul mode d'expression, il s'agit du refus d'une langue plurielle. L'idée sous-jacente est que, seulement, un langage neutre, dépouillé des éléments idiomatiques sont permis, on proscrie donc tout ce qui vient des pratiques authentiquement orales de la langue et toute différenciation entre les usages.

Rappelons-nous que devant un tel critère, il existe une appréciation logique, un consensus de bons auteurs, un jugement esthétiques fondés sur l'intuition et sur une considération de bienséance. Hénault explique l'ensemble de ces normes linguistiques qui reproduisent le système de valeurs culturelles et sociales ainsi: "goût de la juste mesure et honnête, bon sens et horreur de la pédanterie-cuistrerie sont les quatre points cardinaux de ce pilotage à vue"<sup>50</sup>.

Dans la deuxième représentation de l'écriture, celle-ci perd le caractère de primauté qui est le sien dans les conceptions traditionnelles et elle est vue comme code second. Cette conception vient de la linguistique structurale. En s'appuyant sur la définition de l'écrit fait par Saussure et par Martinet, il nous faut paraphraser cette conception. Le premier le définit: "langage et écriture sont deux systèmes de signes distincts; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier"<sup>51</sup>. Acceptant le même point de vue, A. Martinet dit ainsi: "En face de code, il n'y a pas un autre code, il y a la langue"<sup>52</sup>.

Dans cette conception, on accentue le caractère second, dérivé et inauthentique de l'écrit. Le caractère naturel de l'oral s'oppose donc à l'artifice de l'écrit. La langue écrite n'est pas la langue et la langue orale n'est pas un système arbitraire et conventionnel, mais bien au contraire un mode d'expression premier et spontané.

L'écrit qui est "signe du signe"<sup>53</sup> par l'expression de Martinet, est la représentation graphique non pas sur un plan d'égalité avec la manifestation orale du langage, mais comme un dérivé plus ou moins direct de celle-ci.

Le caractère second de l'écriture s'affirme par les argumentations de Vigner<sup>54</sup> ainsi: les usages oraux de la langue remontent à milliers d'années, l'écriture est d'apparition récente. L'enfant apprend d'abord à parler, après avoir acquis la maîtrise

<sup>50</sup> A. Hénault, C. De Margerie, *Op.Cit.*, p. 11

<sup>51</sup> F. De Saussure, *Cours de Linguistique Générale* (Editions Payot, 1972), p. 45

<sup>52</sup> A. Hénault, C. De Margerie, *Op.Cit.*, p. 12

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 13

<sup>54</sup> G. Vigner, *Op.Cit.*, p. 11

de la langue dans ses pratiques orales, il pourra apprendre à écrire. On ne pense pas son inverse. Un autre argument peut s'expliquer par ce que certaines civilisations ignorent l'usage de l'écriture.

Dans la troisième représentation de l'écrit, l'écriture gagne un statut linguistique propre. Elle n'a plus une fonction de transcrire la parole. Dans cette conception, la genèse du langage écrit est indépendante du langage oral et se remplace à un même niveau d'importance dans la communication. De la part de Hénault<sup>55</sup>, la spécificité de l'écrit serait ainsi à rechercher non au niveau de la substance du code, ni à celui de la situation d'énonciation qui en détermine l'usage, mais la fonction qu'on lui assigne dans l'acte de communication.

Comme le langage écrit n'est pas la dérivation du langage oral, ses règles de génération qui sont des réalisations propres obéissent à des impératifs spécifiques. C'est un code qui permet de réunir les énoncés cohérents visés par celui qui écrit par l'intention de communication.

Cette affirmation de l'autonomie de l'écriture est rangée par Vigner<sup>56</sup> avec un certain nombre d'arguments: Lors des fouilles archéologiques, les documents retrouvés sont le plus souvent dans leur forme, très différents de la parole ordinaire. C'est-à-dire les premiers systèmes graphiques ont été conçus non pas pour enregistrer la parole, mais pour stocker des informations. L'autre argument est qu'il y a des écritures entièrement dissociées de toute parole, ce sont les écritures mathématiques. Un autre encore est indiqué par le fait que l'accent, l'intonation, le rythme, les mimiques, les gestes, les attitudes relatifs à l'oral sont donnés à l'écrit par un autre système défini de règles sémantiques et de règles de syntaxe. D'autre part, l'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture, entre phonèmes et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. Enfin, il reste un dernier argument qui renforce les précédents: l'existence de troubles comme "l'agraphie pure", c'est-à-dire une impossibilité à disposer correctement les signes et les lignes sur la feuille de papier.

---

<sup>55</sup> A.Hénault, C.De Margerie, *Op.Cit.*, p. 14

<sup>56</sup> G.Vigner, *Op.Cit.*, p. 16

Selon Vigner<sup>57</sup> ces trois grandes conceptions conditionnent d'une certaine manière les choix pédagogiques que l'enseignant doit pratiquer dans la mise en place d'un programme d'apprentissage et de perfectionnement de l'expression écrite. Dans les conceptions traditionnelles, la pédagogie de l'écrit sera une pédagogie de la transcription, dans la seconde, il s'agira d'une pédagogie du transcodage et dans la troisième, ce sera une pédagogie de la réécriture par un processus autonome de l'écrit.

## **2.2. La Situation de l'Écriture dans les Approches Pédagogiques des Langues Étrangères**

Après avoir étalé le tableau général du traitement de l'écrit, il nous reste de donner la place à l'exploitation de l'écrit dans quelques méthodologies. Comme nous avons déjà déterminé, les trois conceptions de l'écrit se reflètent d'une certaine mesure dans la pédagogie des langues étrangères. Par cette fin, pour montrer quel a été donné la place à l'écrit et quel a été exploité l'écrit en classe de langue plus particulièrement dans l'enseignement du français langue étrangère, nous ne retiendrons que cinq approches les plus remarquables dans l'évolution méthodologique: l'approche grammaire-traduction, l'approche directe, l'approche audio-orale, l'approche structuro-globale audiovisuelle et l'approche communicative.

### **2.2.1. Dans l'Approche Grammaire-Traduction**

Dans l'approche grammaire-traduction, on met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire. Ainsi les exercices de l'écriture impliquent des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants. Ces activités proposées en classe sont limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. La littérature se situe dans la première place. La pratique de la langue littéraire qui est la lecture, la compréhension des textes et la traduction est le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur. C'est-à-dire dans toute l'activité d'apprentissage de l'écriture, on choisit les œuvres des auteurs célèbres. Ce choix est fait pour leur valeur littéraire et pour leur difficulté grammaticale.

---

<sup>57</sup> G.Vigner, *Op.Cit.*, p. 20

Les activités faites comme exercices de question-réponse et la composition écrite sont utilisées surtout comme moyen de contrôle des connaissances linguistiques. Elles ne s'organisent pas autour d'un procédé méthodique. Autrement dit, l'écrit, comme pratique scripturale, n'est jamais motivé. Les règles assurant les passages de la phrase au texte ne sont jamais clairement exposées. Comme les indications de Vigner<sup>58</sup>, les pratiques pédagogiques en ce domaine sont pour les moins approximatives. Tous les écrits fonctionnels (lettres, documents spécifiques) sont exclus au profit de narrations et d'essais qui sont le seul genre reconnu. La dimension communicative, énonciative, argumentative de l'écrit est rarement prise en considération.

En accordant la priorité au travail écrit (individuel, solitaire et conscient) l'aspect l'oral est négligé: "ni les règles ni l'usage de la langue parlée ne se laissent induire de ceux de la langue écrite"<sup>59</sup>.

L'utilisation de formes littéraires, souvent artificielles, selon des consignes grammaticales strictes et assez rigides et des listes de mots qu'il faut apprendre par cœur, ne sont pas convenables à un véritable apprentissage de l'expression écrite selon Cornaire<sup>60</sup>.

D'autre part, selon Vigner<sup>61</sup>, on impose une vision idéaliste de l'écrit, expression d'un don réservé à quelques rares élus. Cette image sacralisée est donc un facteur des conduites d'échec observables dans l'apprentissage. Selon les expressions de H. Besse<sup>62</sup>, quand on écrit, on ne se réfère pas constamment à une description grammaticale et la connaissance des règles est souvent une entrave à la production écrite aisée. Brièvement, "ces pratiques ne s'avèrent pas suffisantes pour développer une vraie compétence à l'écrit"<sup>63</sup>.



<sup>58</sup> G. Vigner, *Op.Cit.*, p. 9

<sup>59</sup> G. Gülmez, *Introduction à la Didactique du F.L.E.* (Anadolu Üniv. Yay. No: 322, 1989), p. 38

<sup>60</sup> C. Cornaire et P.M. Raymond, *La Production Ecrite* (CLE International, 1999), p. 5

<sup>61</sup> G. Vigner, *Op.Cit.*, p. 10

<sup>62</sup> H. Besse, *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue* (Credif, 1985), p. 27

<sup>63</sup> G. Gülmez, *Op.Cit.*, p. 38

### 2.2.2. Dans l'Approche Directe

Dans l'approche directe, l'enseignement d'une langue passe par la communication orale. L'écrit apparaît donc comme un système second par rapport à l'expression orale. Comme l'objectif principal est d'amener l'apprenant à communiquer en langue étrangère, la compréhension et l'expression écrite c'est-à-dire lire et écrire doivent se baser sur des acquisitions orales.

Quand tel est le cas, tout au commencement, l'enseignement se fait sans aucun support écrit. Cette première étape étant nécessairement orale constitue le contexte général d'un travail sur la prononciation. Le support écrit n'est introduit qu'après avoir établi la base de la prononciation et de l'orthographe.

L'apprenant fait des exercices scripturaux en reprenant le vocabulaire de texte de présentation. Pour comprendre mieux ces activités, prenons un exemple: "Faites une phrase avec **rien** employé comme complément. Ecrivez cette phrase à la forme affirmative en mettant **tous** au lieu de **personne** et **tout** au lieu de **rien**"<sup>64</sup>. Comme le montre ces consignes, il ne s'agit pas de produire des énoncés, mais d'effectuer des manipulations formelles. Et leurs moindres détails sont précisés et explicités.

Dans les activités proposées sous la forme de phrases, il s'agit des critères les plus classiques de description des formes de la phrase. Il ne s'agit pas d'exprimer, de communiquer mais d'acquérir une maîtrise du mécanisme morpho-syntaxique. C'est-à-dire dans des activités de production écrite, on fait des manipulations formelles hors contexte, qui visent prioritairement à l'acquisition du code de la langue. Comme l'indique Vigner<sup>65</sup>, ces exercices marquent le passage sans transition de la production d'une phrase à celle d'un texte. On ne traite pas les problèmes de mise en place d'une compétence textuelle.

Les exercices frappent par leur hétérogénéité, ils se varient d'un item à l'autre. Dans cette variété, on ne cherche pas à créer des automatismes comme dans l'exemple de l'approche audio-orale et même il ne s'agit pas d'instaurer les conditions d'une communication authentique, il s'agit d'acquérir en fait des connaissances métalinguistiques. L'apprenant a ainsi une image très précise de ce qu'il a à écrire. Ce

<sup>64</sup> G. Mauger, *Cours de Langue et de Civilisation* (Hachette, 1955), p. 136-137

<sup>65</sup> G. Vigner, *L'Exercice dans la Classe de Français* (Hachette, 1984), p. 55

dont il s'agit dans ce cas, c'est que l'apprenant ne peut pas acquérir une réelle compétence à l'expression écrite. Cela fait dire à Vigner: "Nous sommes bien à l'opposé d'une pratique authentique de la langue avec sa complexité syntaxique, son foisonnement lexical qui débordent des cadres descriptifs traditionnellement utilisés<sup>66</sup>".

### 2.2.3. Dans l'Approche Audio-Orale

L'approche audio-orale s'appuie sur le modèle structuraliste et sur des théories béhavioristes. L'apprentissage d'une langue est considéré comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la mise en place d'habitudes et d'automatisme. Pour acquérir ces automatismes linguistiques, on propose une série d'exercices structuraux de plus simple au plus complexe. Donc à travers les dialogues de langues courantes, il s'agit d'une élaboration et d'une organisation interne en fonction de la progression.

Le matériel didactique vise les quatre savoirs (comprendre, parler, lire, écrire), mais la priorité est accordée à l'expression orale. Quant à l'expression écrite, il s'agit de petit nombre des activités proposées. Celles-ci se limitent le plus souvent à des exercices des substitutions (lexical ou morphologique) et de transformation (pronominalisation, passivation etc.) La règle de ces exercices est ainsi: il faut changer un ou plusieurs éléments dans les structures linguistiques déjà enseignées et produire des phrases correspondantes. En ce qui concerne la composition, ce qu'on attend de l'apprenant, c'est qu'il reprend les structures linguistiques présentées à l'oral. Autrement dit, ce dont il s'agit, c'est de rédiger un genre d'imitation des textes présentés.

Etant donné que le but principal est de maîtriser le système phonétique, de comprendre le courant de la parole, d'entendre les traits distinctifs des sons et de reproduire avec le maximum de fidélité, le travail se base, selon Besse,<sup>67</sup> sur la syntaxe de la phrase sans donner d'explication et sans demander aux apprenants une analyse réflexive, en spéculant sur les analogies formelles.

---

<sup>66</sup> G.Vigner (1984), *Op.Cit.*, p. 53

<sup>67</sup> H.Besse, *Op.Cit.*, p. 37

En nous appuyant sur les expressions de Cornaire<sup>68</sup>, nous pouvons conclure qu'il est difficile de rédiger un texte sans avoir vraiment étudié le fonctionnement d'un modèle. Dans ce cas, les écrits des apprenants devient superficielles, ces tâches d'écriture ne leur permettent pas de bâtir une compétence en production écrite.

#### 2.2.4. Dans l'Approche Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV)

S'il faut commencer par comparer l'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV) avec celle audio-orale, on peut dire que l'on ne cherche pas, dans l'approche SGAV, à automatiser une structure morpho-syntaxique par un jeu répété de stimuli-réponses comme dans l'approche audio-orale, on cherche à faire réemployer les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes de communications. Les exercices de réemplois sont différents des exercices structuraux, il s'agit d'une contextualisation minimale des énoncés. Comme le souligne Besse,<sup>69</sup> les dialogues de l'approche SGAV ne sont pas construits en fonction d'une progression contrastive destinée, comme dans l'approche audio-orale, à prédire et à prévenir les interférences entre les habitudes de la langue maternelle et celle qu'il faut acquérir en langue étrangère. Les dialogues sont élaborés à partir d'enquêtes statistiques sur la fréquence relative des mots utilisés oralement par les motifs de la langue étrangère dans leurs échanges quotidiens.

Etant donnée que la langue écrite est très différente de la langue orale, la problématique typique de cette approche c'est "le passage à l'écrit"<sup>70</sup>. On croit pouvoir raisonnablement passer à la langue écrite après que les apprenants ont acquis une bonne perception auditive et qu'ils sont parvenus à une expression orale satisfaisante. Ce passage à la langue écrite se fait par le truchement de la dictée. C'est un code orthographique. Une autre activité "se constitue de la production des textes généralement courts, sans statut discursif nettement défini: transcription des dialogues au style indirect, narration construite à partir de situation présentée dans le dialogue"<sup>71</sup>. C'est-à-dire ce passage à l'écrit se limite à l'acquisition du code écrit et non d'une

<sup>68</sup> C.Cornaire et P.M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 7

<sup>69</sup> H.Besse, *Op.Cit.*, p. 41

<sup>70</sup> G.Gülmez, *Méthodes d'Enseignement du F.L.E*, (Anadolu Üniv. Yay. No:594, 1993), p. 61

<sup>71</sup> G.Vigner (1982) *Op. Cit.*, p. 12

forme particulière du discours écrit. Comme l'unité d'apprentissage est la phrase, les exercices faits permettent de produire des phrases grammaticales. On ne prend pas en considération comment produire un texte cohérent.

Il est naturel que l'absence de théorie portant sur les contraintes des productions d'un texte entrave le développement d'une pédagogie de l'expression écrite. A cet égard, on voit un changement d'attitude envers l'enseignement de l'expression écrite. Un certain nombre de méthodologues accepte le concept de situation d'écriture. Ecrire, selon ces perspectives, ne consiste plus à produire un texte sur la seule incitation de l'enseignant mais à transmettre un message à un interlocuteur absent par le moyen d'un texte écrit. Les écrits proposés s'effectuent désormais par des genres spécifiques tels que le message, la lettre, le télégramme, le bref rapport, etc. Par la prise en considération de la fonction de communication du texte écrit, on voit les apports remarquables de l'approche SGAV à l'enseignement de l'expression écrite; Il ne s'agit plus de demander aux apprenants de transposer un dialogue au style indirect, de raconter une anecdote, mais véritablement de rédiger un message, appliquant ainsi à l'écrit les principes fondamentaux d'une pédagogie de l'énonciation: qui écrit? à qui? à quel sujet? dans quelle intention? ... etc.

Toutefois il est à noter qu'il y a des critiques de telles méthodologies. Ces critiques sont rangés par Vigner<sup>72</sup> ainsi: ces méthodologies laissent de côté tous les écrits qui n'ont pas de façon évidente un antécédent oral possible (textes d'argumentation, récits, textes scientifiques, etc.) Elles ne décrivent que l'instance extérieure de production de l'écrit. On sait qui écrit, à qui, dans quelle intention... mais rien n'indique comment on écrit. En définitive, l'approche structuro-globale audiovisuelle n'apporte pas une contribution complète, comme les autres approches précédentes, en compétence réelle à l'expression écrite des apprenants.

### **2.2.5. Dans l'Approche Communicative**

L'avènement de l'approche communicative coïncide avec celui de l'approche cognitive. Dans celui-ci, selon Cornaire<sup>73</sup>, enseigner une langue ne consiste pas à faire

<sup>72</sup> G. Vigner (1982), *Op. Cit.*, p. 14

<sup>73</sup> C. Cornaire, P. M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 9

acquérir des automatismes, au contraire, une langue est considérée comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle. Dans la perspective cognitiviste, on donne une grande importance à l'apprenant, parce que celle-ci joue un rôle de premier plan dans son apprentissage. Cette approche donne une certaine importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues. D'après les conceptions cognitives, si les apprenants sont capables d'écrire et de lire en leur langue maternelle, il est possible de faire l'enseignement par écrit dès le premier jour. Ainsi cet apport de l'approche cognitive trouve sa place dans l'approche communicative.

Par l'approche communicative, on accepte une nouvelle conception de la didactique des langues. Là où la langue est considérée comme un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Ainsi les contenus à enseigner sont déterminés selon des besoins de communication des apprenants et non plus selon des structures grammaticales.

L'approche structuro-globale audiovisuelle consistait à concentrer les efforts sur la pédagogie de l'orale et à mettre l'écrit entre parenthèses. Cette attitude a contribué à masquer la complexité réelle du problème. Mais, dans l'approche communicative, l'écrit n'est plus perçu comme un code subordonné au code oral, mais comme un moyen de communication spécifique, répondant à des exercices et à des besoins tout aussi prioritaires.

La communication n'est plus uniquement réservée à l'orale. L'écrit n'est plus un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme "enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit"<sup>74</sup>, il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits de ce type. Bref, l'approche communicative, en essayant d'intégrer les points forts des approches précédentes, a certainement contribué à redonner à l'écrit sa place dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Les méthodes naissent les unes des autres par transformations brusques ou lentes. Une nouveauté méthodologique ne surgit pas du néant, du jour au lendemain.

---

<sup>74</sup> S.Moriand, *Situation d'Écrit* (CLE International, 1979), p. 9

En analysant ces étapes de l'enseignement de l'expression écrite, on constate que certaines idées ont continué à faire leur chemin. En ce sens que l'enseignement de l'écrit était considéré comme des connaissances à faire acquérir selon un mode hiérarchique des règles de grammaire. Donc on enseignait la langue à travers de l'écrit au lieu d'enseigner la communication écrite.

## CHAPITRE II

### LE TRAITEMENT DE L'ECRIT AU POINT DE VUE DE LA CREATIVITE

#### 1. DES DIFFICULTES AUX DONNEES THEORIQUES

Avant de passer à l'examen des conditions favorables à l'écriture créative en classe de langue, nous traiterons, à première vue, les difficultés et les problèmes qui découlent d'une part de l'apprenant, d'autre part de l'enseignant et aussi de la méthode traitée en pédagogie de l'écriture. Puis, à partir des apports neuropédagogues nous ferons une parenthèse sur le rôle de cerveau au cours de l'activité d'écriture afin de pouvoir trouver des solutions convenables aux difficultés dans lesquelles l'apprenant et enseignant se remplacent. Ensuite nous parlerons de quelques théories qui constituent les processus d'expression écrite. Enfin, nous repartirons notre regard sur les capacités et sur les stratégies de l'apprenant en langue seconde pour que l'enseignant puisse faire une programmation d'un contenu d'enseignement en identifiant les causes des erreurs des apprenants pour proposer des exercices et des entraînements efficaces, de son côté pour que l'apprenant dispose des critères concrets pour évaluer et corriger ses productions.

##### 1.1. Les Difficultés Rencontrées en Expression Ecrite

Ecrire est un processus complexe et amener les apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée. Avant de comprendre les mécanismes fondamentaux qui président à l'acquisition d'une compétence en production écrite, nous passerons en revue, avec un coup d'œil global, les difficultés rencontrées dans la pédagogie de l'écrit.

Comme le souligne B.Gülmez<sup>1</sup>, que ce soit en langue étrangère, que ce soit en langue maternelle, l'action d'écrire est difficile. Vouloir bien rédiger, ne pas arriver à faire une phrase correcte, ne pas savoir comment s'y prendre, être pris de panique à la seule idée d'écrire, ne pas trouver les mots justes, ne pas savoir quoi dire, vouloir faire

---

<sup>1</sup> B.Gülmez, *L'Ecrit de la Théorie à la Pratique* (Anadolu Üniv.Yay. No: 219, 1987), p. 18

des phrases complexes et influentes, mais comment y parvenir, etc., ce sont les expressions qui indiquent les désirs des apprenants et même les difficultés dans lesquelles ils se trouvent.

Ecrire et apprendre à écrire sont souvent tout aussi douloureux pour l'apprenant natif que pour celui qui apprend une langue étrangère. A cet égard, la tâche de l'enseignant comme celle de l'apprenant n'est pas facile. Les difficultés et les problèmes que l'on rencontre ont plusieurs facettes. C'est pourquoi il nous paraît utile d'exposer d'abord le côté de l'apprenant.

Comme l'indique Brendonner<sup>2</sup> l'apprentissage de l'écrit, comme d'une langue seconde et comme tout apprentissage linguistique, met l'apprenant devant deux grammaires hétérogènes: la sienne et celle qu'il doit acquérir. La tâche de l'apprenant est donc d'intégrer ces deux structures différentes. Il paraît, par conséquent, que les fautes que l'apprenant a commises, sont la trace qui découle de la mal correspondances de ces deux structures.

Les insuffisances observées chez les apprenants méritent à cet égard d'être précisées: Lesdites insuffisances découlent des spécificités de la langue nouvelle. Quand l'apprenant est en état d'écrire, il contrôle de nombreux paramètres à coordonner. Etant donné que les règles du système sont insuffisamment intégrées, l'apprenant crée sa grammaire personnelle, utilise ses propres stratégies et il construit son propre logique.

Une autre constatation est qu'il existe des erreurs résultant surtout d'interférences mal maîtrisées avec le registre de la langue orale. L'observation des productions des apprenants montre que la syntaxe de l'écrit est d'abord celle de l'oral. Les habitudes de l'oral et l'entraînement insuffisant en expression écrite amène les apprenants à produire du "parler écrit"<sup>3</sup> c'est-à-dire pour écrire l'apprenant utilise des compétences différentes de la langue parlée; ce sont des interférences non souhaitées.

R. Béguelin<sup>4</sup> distingue les particularités de la langue orale par rapport à la langue écrite comme syntaxiques, morphologiques, lexicales. Quand tel est le cas, il s'avère que les phrases sont grammaticalement simples, voire courtes comme dans la langue

<sup>2</sup> A. Berendonner, "La Phrase et les Articulation du Discours" dans *F.D.M. Numéro Spécial*, 1993, p. 25

<sup>3</sup> C. Weber, "L'Écrit, un Système d'Opérations et de Représentation", dans *F.D.M. Numéro Spécial*, 1993, p. 66

<sup>4</sup> R. Béguelin, *Ecrire en Français* (Delachaux & Niestlé, 1990), p. 19

parlée. L'usage des adverbes et des adjectifs est limité. Parce que l'apprenant n'a pas de conscience que l'écrit fait appel à un autre mode de construction des phrases que l'oral, il transcrit la réalité telle qu'il rencontre à l'oral. Weber range les erreurs liées à la différence de ces deux codes tels que "la juxtaposition de propositions indépendantes, la formulation de "syntagmes disloqués" et donc l'absence bien souvent d'une véritable cohésion, des constructions redondantes comme la prise du sujet, du pronom ou d'un syntagme"<sup>5</sup>.

Comme le fait remarquer Cummins<sup>6</sup>, il existe, chez les apprenants, un seuil linguistique limité c'est-à-dire un niveau de compétence minimale. Dans leurs productions écrites, les énoncés produits sont en générale assez courts. Ces textes impliquent moins d'informations et donc moins de contenu ; le vocabulaire et la syntaxe sont assez restreints. Etant donné que l'apprenant dispose d'une compétence linguistique limitée, il éprouve des difficultés à façonner convenablement. Ce niveau restreint influence directement la syntaxe en l'amenant à produire des constructions assez simples de type "sujet-verbe-complément". Bref, la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites.

Lorsque l'apprenant passe à l'écrit, il est soumis au système de la langue, il doit façonner son message afin que le destinataire puisse comprendre sa pensée. D'où vient la difficulté, parce que l'acte d'écrire est lié à la capacité de l'apprenant à mobiliser le matériel linguistique adéquat à une visée communicative donnée. A ce point, il faut mentionner R. Béguelin<sup>7</sup> qui nous montre qu'une part importante des erreurs trouvées dans les textes d'apprenants ne révèlent pas seulement de la grammaire qui est limitée au champ de la phrase simple, mais qu'elles sont liées à divers problèmes de mise en texte. L'auteur les énumère ainsi: difficulté dans l'usage de la référence déictique; problèmes dans le maniement des anaphores lexicales; manque d'aisance dans la variation thématique; insuffisances diverses liées à la cohérence logique et argumentative du texte, etc.

Quand il s'agit de remédier des problèmes d'expression écrite qui n'impliquent pas seulement la structure lexico-syntaxique du texte, mais ils sont liés aux contraintes

---

<sup>5</sup> C. Weber, *Op.Cit.*, p. 66

<sup>6</sup> C. Cornaire, P.M. Raymond, *La Production Ecrite* (CLE International, 1999), p. 67

<sup>7</sup> R. Béguelin, *Op.Cit.*, p. 7

régissant la structuration des textes et aussi ils sont dus aux contraintes pragmatiques découlant des particularités de la situation d'écriture, les enseignants et les apprenants rencontrent de nombreux obstacles ; enseignant au point de vue de l'enseigner, apprenant au point de vue de l'imprégner.

Au point de vue des problèmes provenant de la méthode appliquée pour l'enseignement de l'écrit, il y a beaucoup de choses à dire. Au fil des années, les pratiques de l'écrit ont rendu passifs les apprenants. La spontanéité et la créativité des apprenants se sont ombragées. Comme les types des exercices ne les intéressent pas, ils n'ont plus de recours à l'imagination. Ainsi les problèmes se multiplient et s'accumulent de plus en plus. Comme le dit Weber<sup>8</sup>, l'apprenant vit un drame.

Quand on demande à l'apprenant de "raconter ses plus beaux jours de vacances", si l'apprenant cherche à trouver l'un de parmi ses jours étant le plus agréable, il est perdu, dit-il F. Ploquin<sup>9</sup>. Dans cas, il est dans l'incompréhension et dans un désintérêt. Il devrait écrire sur commande, sans destinataire réel et sans nécessité.

On constate que la façon dont on enseigne traditionnellement, l'écrit produit d'importants dégâts. A travers les difficultés, on voit les aspects négatifs de cet enseignement. Comme l'indique B. Gülmez, "la seule idée d'écrire plonge l'apprenant dans l'angoisse"<sup>10</sup>. Par la peur, par le manque de confiance en soi, par la crainte, par la phobie de toute suggestion d'écriture sur la consigne, par les blocages divers, en un mot, avec un public marqué par l'échec scolaire, il n'est même pas possible, dans les débuts, de lire un texte d'auteur pour motiver le passage à l'écriture, telle est l'indication d'André<sup>11</sup>.

Après avoir ainsi précisé les difficultés d'ordre institutionnel, il faut étudier une autre contrainte venant de l'attitude pédagogique de l'enseignant. Parce que celui-ci passe par une pédagogie normative académique, il a de la difficulté à motiver les apprenants par les activités qu'il réalisera.

Quand on demande aux enseignants "comment ils enseignent à écrire?", cette question sur les pratiques didactiques renvoie conventionnellement aux seuls apprentissages du code orthographique, de la grammaire et de la construction de phrase.

<sup>8</sup> C. Weber, *Op. Cit.*, p. 63

<sup>9</sup> F. Ploquin, "L'Écrit à Contre-Pied" dans *F.D.M. Numéro Spécial*, 1993, p. 153

<sup>10</sup> B. Gülmez, *Op.Cit.*, p. 19

<sup>11</sup> A. André, "Au Corbillon les Modèles?" dans *F.D.M. Numéro Spécial*, 1993, p. 161

C'est-à-dire dans leur méthode traditionnelle, les exercices proposés ont recours à faire produire des phrases uniques. Il s'agit des phrases décontextualisées et on ne prend pas en considération les phénomènes de cohésion textuelle.

Etant donné que l'écriture est perçue comme une alchimie mystérieuse depuis longtemps et qu'on accorde l'importance seulement au talent individuel, l'enseignant, comme l'indique Charolles<sup>12</sup>, se borne à choisir des sujets de rédaction. Le même auteur indique aussi que les enseignants de la langue écrite n'ont pas une conscience explicite des normes de cohérence textuelle qui les amènent à évaluer la production d'apprenant. Dans ce cas l'enseignant, dans une pratique limitée, ne présente pas aux apprenants des exercices bien ciblés de manière à répondre à leurs difficultés. Brièvement, ne sachant pas où trouver de l'aide, les enseignants comme les apprenants restent prisonniers d'une tradition pédagogique.

Dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, les difficultés ne proviennent pas uniquement alors d'un seul facteur. Il existe beaucoup d'effets qui provoquent des problèmes. Comme le précise Besse,<sup>13</sup> les obstacles dépendent tantôt de la méthode, tantôt de l'apprenant, de ses capacités imitatives, mémorielles, intellectuelles, de ses motivations, de son travail personnel, tantôt de l'enseignant, de sa compétence en langue maternelle et étrangère, de sa capacité en didactique des langues et aussi de sa personnalité, plus ou moins de sa grande aisance à maintenir un contact avec ses apprenants et tantôt de l'environnement social, économique, politique, scientifique, idéologique dans lequel la classe se situe. Pour remédier, améliorer et développer d'abord l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère puis de l'expression écrite, il importe de prendre en considération tous ces facteurs.

Après avoir étalé l'embarras des enseignants et des apprenants dans ce domaine, il nous paraît utile de donner quelques renseignements à partir des apports neuropédagogues pour la pédagogie créative de l'écrit. Cela sera pour apporter certains éclairages afin qu'on puisse trouver des solutions convenables aux difficultés tant de la part de l'enseignant que celle de l'apprenant.

---

<sup>12</sup> M.Charolles, "Introduction au Problème de la Cohérence de Textes" dans *Langue Française* No:38 1978, p. 11

<sup>13</sup> H.Besse, *Méthodes et Pratiques des Manuels de la Langue* (Credif, 1985), p. 53

## 1.2. Les Apports Neuropédagogues pour la Pédagogie Créative de l'Écrit

Apprendre une langue autre que la sienne, implique dans un premier temps apprendre un système grammatical, phonétique et parfois calligraphique différent du sien; ensuite, ouvrir son esprit à une culture, à un mode de vie peu semblable peut-être au sien. Dans ce processus, de même que le monde intérieur de l'apprenant est largement responsable de sa perception, de même l'enseignant est en partie responsable de la représentation positive de la langue cible, en encourageant et en entretenant une motivation interne déjà existante chez l'apprenant. De ce point de vue, il sera utile de présenter certaines données théoriques.

L'intelligence, d'après Guilford<sup>14</sup>, est composée de cinq opérations: la mémoire, la cognition, la production convergente, la production divergente. La dernière, pour l'auteur, recouvre la créativité et le jugement. A cette fin, il faudrait définir d'abord ce qu'est la mémoire, puis son rôle dans l'activité d'écrire.

Smith la définit comme "un processus d'encodage, de rétention et de restitution de l'information qui comprend trois systèmes distincts: mémoire sensorielle, mémoire à court terme et à long terme"<sup>15</sup>. La mémoire sensorielle est considérée comme la porte d'entrée de la mémoire. Elle prend les informations venues du monde extérieur. Quant à la mémoire à court terme comme la mémoire sensorielle, elle est de courte durée, elle est sélective, quand elle parvient à sa pleine capacité, les données prises se transfèrent dans la mémoire à long terme, sinon elles disparaissent.

Il existe une interrelation entre les trois niveaux de mémoire. Quand on sélectionne l'information à partir de la mémoire sensorielle, on le fait grâce à des connaissances remplacées dans la mémoire à long terme. C'est-à-dire, la mémoire à long terme contient tout ce que l'on sait. Les données qui y sont placées dépendent plus ou moins de la qualité du traitement de l'information par l'apprenant d'une part et de l'intérêt des données, de la charge émotionnelle des techniques utilisées par l'enseignant d'autre part.

Par exemple, quand on lit une série de texte, le stockage efficace de cette information importante exigera beaucoup d'attention et de réflexion, pour cela il faudra employer des aides de mémoire: souligner certaines mots clés, préparer des résumés

<sup>14</sup> M-L. Rouquette, *La Créativité* (Presses Universitaires de France, 1973), p. 18

<sup>15</sup> C. Cornaire, P. M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 17

écrits, dresser un tableau des éléments importants, etc. “Toutes ces opérations portent le nom de stratégie, 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”<sup>16</sup>.

En ce qui concerne la mémorisation des connaissances, Stein<sup>17</sup> les divise en trois types: connaissances déclaratives, pragmatiques et procédurales. Les connaissances déclaratives impliquent des connaissances théoriques: connaissances de faits, de règles, des catégories de mots (articles, substantifs, verbes, etc.), de diverses situations, de divers événements et de la façon des éléments linguistiques dans le message. Ce sont des processus actifs qui se modifient avec l’acquisition de nouvelles connaissances. Chaque apprenant possède ainsi ce type de connaissances correspondant aux lettres, aux mots et au texte et ces connaissances influent les uns sur les autres.

Les connaissances pragmatiques, quant à elles, se lient aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en pratique ou mise en valeur. En un mot, c’est savoir quand et pourquoi on doit les utiliser. En ce qui concerne les connaissances procédurales, elles permettent d’actualiser les connaissances de type déclaratif. Il s’agit là de la connaissance du comment faire quelque chose. D’après Anderson, dans l’apprentissage d’une langue étrangère, l’acquisition de connaissances procédurales se déroulent selon trois étapes successives: “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”<sup>18</sup>.

Si l’enseignant est informé ainsi des fonctionnements de la mémoire dans le but de rapprocher l’enseignement de la réalité entourant l’apprenant, peut développer les facultés de recherche de l’apprenant, l’amener à faire des choix, le sensibiliser aux différentes solutions possibles à un problème et déclencher un esprit de recherche chez l’apprenant. En même temps, il peut aussi essayer d’intéresser un apprenant timide en excitant sa mémoire par une présentation agréable de la langue et en réduisant sa crainte, sa peur de “ne pas y arriver”.

---

<sup>16</sup> C. Cornaire, P. M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 19

<sup>17</sup> *Ibid*, p. 21

<sup>18</sup> *Ibid*, p. 23

Il existe chez tout individu deux types d'hémisphère : hémisphère gauche et hémisphère droite. D'après Irani<sup>19</sup>, l'hémisphère gauche est spécialisé dans le traitement analytique et séquentiel, il est celui de la logique et de la raison, il est le siège de la compétence linguistique. L'hémisphère droit, quant à lui, est spécialisé dans le traitement global et spatial des informations sensorielles, il favorise le développement des habilités de communication non verbale. D'après la considération de H.Trocme-Fabre, "L'hémisphère gauche analyse, traite en séquence, en série, code/décodes les langages : verbal, maths, musique... En revanche, l'hémisphère droit est plus divergent, il synthétise, met en relation, traite simultanément, code/décodes les analogies, métaphores, images, mélodies. On obtient ainsi deux gestions différentes de l'information : logique/verbale ou globale/imaginative"<sup>20</sup>.

L'importante découverte que les deux auteurs nous apportent est que l'hémisphère droit est le siège du rêve, de la fantaisie et de l'imagination. Le recours à l'imaginaire lorsque l'on désire créer du neuf est nécessaire, car l'imaginaire est la source de la créativité. Il donne à l'individu la possibilité de faire des découvertes ou d'inventer ce à quoi personne n'avait songé auparavant.

Comme l'indique Irani<sup>21</sup>, si l'hémisphère droit permet à l'individu de mettre en œuvre sa créativité, l'hémisphère gauche lui donne le moyen de canaliser de façon positive et constructive. Laisser l'imagination libre n'est pas suffisant pour la créativité car l'imagination a besoin d'être dirigée et orientée pour un résultat concret.

A côté de cela, nous voulons parler de quatre "moi" de Wallas<sup>22</sup> : Dans la première phase réside "le moi rationnel" qui aime la logique et la raison. Il analyse, déchiffre, quantifie, critique et essaie de comprendre comment les choses fonctionnent. "Le moi prudent" mesure tout risque, évite toute erreur, élimine les surprises, il est vérificateur, planificateur et organisateur. "Le moi sentimental" pousse l'individu à sortir de son isolement, il a deux tendances opposées aux deux "moi" précédents et il joue un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage. Dans ce processus, "le moi sentimentale" assiste au "moi rationnel" pour tirer des données en utilisant

<sup>19</sup> F.Irani, *Op.Cit.*, p. 150

<sup>20</sup> H.Trocme-Fabre, *J'apprends donc Je Suis. Introduction à la Neuropédagogie* (Hachette,1987), p. 197-199

<sup>21</sup> F.Irani, *Op.Cit.*, p. 151

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 157

l'intuition et l'affectivité. Il débloque "le moi prudent" en encourageant l'individu à prendre des risques. Il est essentiel à tout processus de créativité car il fait les individus des rêveurs et des chercheurs. Quant à quatrième "moi", après avoir trouvé une solution adéquate au problème rencontré, l'individu commence à conceptualiser sa mise en pratique et active "le moi expérimental".

Un apprenant se sent menacé quand l'enseignant et sa façon d'enseigner ne correspondent pas à son image. A ce point, il importe de prendre en considération l'affectif, le sentiment ou l'émotion de l'apprenant en stimulant son potentiel créatif. La créativité et la stimulation sont un tandem. Car un environnement dépourvu de stimulation n'est pas propice à la créativité, c'est-à-dire au besoin d'exploiter, de découvrir et de manipuler.

L'enseignant doit rétablir l'équilibre entre les tâches des deux hémisphères du cerveau afin de faciliter l'apprentissage de chacun des apprenants. Parallèlement à cela, il doit apporter remède à une pensée trop divergente chez les apprenants. Pour comprendre ce type de pensée nous devons retourner notre regard sur Guilford.

Guilford<sup>23</sup> prépare une conception, étant des processus intellectuels, fondée sur la distinction entre deux types d'activités cognitives: la pensée convergente et la pensée divergente. La pensée convergente est réservée à la recherche de réponse unidirectionnelle à un problème donné, à la résolution des problèmes surtout bien définis et aux solutions contraintes et explicites d'acceptabilité. Contrairement à ce que l'on dit pour la pensée convergente, la pensée divergente est supérieurement pluridimensionnelle, plastique et adoptable. Dans cette forme de pensée, on utilise les perspectives, les procédures et les connaissances très différentes et très variables. Alors la créativité trouve donc sa raison d'être dans la pensée divergente.

L'institution scolaire fait ordinairement appel à la pensée convergente dans l'enseignement/apprentissage aux dépens de la pensée divergente. Les contenus d'enseignement sont les mêmes pour tous et à une question donnée, on envisage et on attend généralement qu'une seule réponse. Les apprenants se plient à cette réponse unique qu'on leur impose. La pensée divergente vise au contraire la recherche d'un grand nombre de réponses, qu'elles soient correctes ou non.

---

<sup>23</sup> M-L.Rouquette, *Op.Cit.*, p. 18

Notons que “l’apprentissage est un processus actif dans lequel le cerveau choisit, organise, code, compare, associe des éléments dans un processus analytico-synthétique”<sup>24</sup>. Dans cette perspective, selon G.Racle, cette activité doit donc être encouragée par une présentation suffisamment abondante et diversifiée.

Cet exposé sur l’apport des recherches à la créativité nous permet de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau humain et son rôle dans l’enseignement / apprentissage. Plus précisément, il nous aide à identifier les comportements jugés favorables et défavorables au processus d’apprentissage. Ensuite il nous fournit des pistes pour son exploitation en classe de langue.

### **1.3. Les Processus de Production de Textes en Langue Etrangère**

Nous avons déjà dit que les apprenants possèdent un répertoire de stratégies limitées et inadéquates. Ce que l’on voit dans leur production, c’est qu’il y a la juxtaposition des idées rapidement jetées sur le papier. Comme ces apprenants en cas d’écriture ne tiennent pas compte de certains facteurs pragmatiques, cela limite leur production. Par cette fin, avant de parler des capacités et des stratégies de l’apprenant en langue étrangère, il nous faut donner les modèles de production pour éclairer les processus de production de textes. Cela sera une courte description des modèles topiques en s’adressant le plus souvent à l’ouvrage intitulé “La Production Ecrite” rédigé par C.Cornaire et P.M.Raymond.

Ces modèles se regroupent en deux types ; les modèles linéaires et les modèles récursifs de type non linéaire. En ce qui a trait au modèle linéaire, Rhomer<sup>25</sup> le propose en trois étapes: la préécriture, l’écriture et réécriture. Chaque étape est distincte: la préécriture consiste aux activités comme la planification et la recherche d’idées, après cette étape vient l’écriture, c’est-à-dire la rédaction du texte. Dans la dernière étape, c’est-à-dire la réécriture, l’apprenant révisé son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond. Il s’agit d’un modèle unidirectionnel sans retour en arrière sur des activités de différents niveaux. Notons que c’est le modèle qu’utilise l’apprenant moins compétent.

<sup>24</sup> G.Racle, *La Pédagogie Interactive* (Editions Retz, 1983), p. 97

<sup>25</sup> C.Cornaire, P.M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 26

Les modèles non linéaires, quant à eux, il faut parler d'abord du modèle Hayes et Flower<sup>26</sup>. Ces deux chercheurs présentent un système d'analyse très différent par rapport à une écriture qui suit une démarche linéaire. C'est-à-dire il s'agit une interrelation d'activités cognitives réalisant à divers niveaux. Leur modèle se distingue par trois composantes: le contexte de la tâche, la mémoire à long terme de l'apprenant, les processus d'écriture.

Le contexte de la tâche d'écriture implique toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture: environnement physique, sujet du texte et lecteurs. C'est dans la mémoire que l'apprenant prend toutes les connaissances pour la production de son texte: connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc. Ces connaissances sont réalisées par trois processus d'écriture: la planification, la mise en texte et la révision.

Dans l'étape de la planification, l'apprenant cherche dans sa mémoire à long terme les connaissances liées au domaine de référence du texte. Par ces éléments pris, il prépare un plan pour la mise en texte, il s'adresse aussi souvent à sa mémoire à long terme pour choisir les éléments linguistiques: le vocabulaire, les propositions pour élaboration du texte. Dans l'étape de révision, il s'agit d'une sorte de mouvement d'aller et retour pour faire une évaluation du texte en fonction de l'objectif à parvenir. En d'autres termes, il s'agit d'une lecture du texte attentivement pour pouvoir réviser des formes linguistiques, le plan adapté, le contenu du texte en vue de faire des changements dans le texte. Il s'avère là que l'apprenant de la langue étrangère ne se comporte pas de telle façon.

L'un des modèles non linéaires c'est celui de Bereiter et Scardamalia<sup>27</sup>. Leur modèle comprend deux formes. La première forme montre la démarche d'un apprenant centré sur lui-même qui commence à rédiger sans se préoccuper de recueillir des renseignements précis sur le sujet qu'il traitera et qui ne prend pas en considération son / ses lectures. Au cours de tâches d'écriture imposées, ces textes produits par les apprenants ressemblent le plus souvent au type narratif, ils sont constitués à partir d'associations de structures simples, de mots connus ou courants et ils se marquent

<sup>26</sup> C.Cornaire, P.M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 27

<sup>27</sup> *Ibid*, p. 29

généralement par un manque d'organisation, de cohérence interne en fonction de l'enchaînement des idées.

A l'inverse de la première, la deuxième forme présente la démarche d'un apprenant qui sait cognitivement sa tâche à réaliser et qui sait contrôler ses propres difficultés en apportant des solutions. Cet apprenant, en prenant en considération son / ses lecteurs, travaille et retravaille son plan pour améliorer son texte en révisant plusieurs fois la forme et le contenu. Par cette deuxième description, on saisit qu'il existe des interactions entre le scripteur, le lecteur et le texte.

Le dernier et en même temps le plus important modèle appartient à Deschênes<sup>28</sup>. Celui-ci propose un modèle original en expression écrite en tenant compte de compréhension écrite. Son modèle aussi se compose de deux variables.

La première variable implique la situation d'interlocution étant tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture: cela se range ainsi: la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur, les sources d'informations externes.

Les aspects de la situation d'interlocution se présentent tels que des directives explicites, des contraintes pour orienter l'apprenant vers un but à parvenir, un moment donné et un lieu pour l'activité à réaliser, les personnes aidant l'apprenant, des documents, des informations comme le tableau, le graphique, la grille etc.

La deuxième variable est centrée sur l'apprenant sous deux aspects: les structures de connaissance et les processus psychologiques. Le premier s'adresse à l'ensemble des informations qui se trouvent dans la mémoire à long terme. L'apprenant peut ainsi y trouver des informations linguistiques, sémantiques, référentielles, etc. "Ces structures incluent aussi une composante affective, reliée à la tâche ou à l'environnement, qui pourrait avoir une influence sur le processus d'écriture"<sup>29</sup>.

Selon Deschênes, les processus psychologiques se construisent en cinq étapes: la perception-activation, la construction de la signification, la linéarité, la rédaction, la révision. Ces différents éléments sont réalisés au cours d'une tâche d'écrire. D'abord l'apprenant cherche à déterminer la tâche à effectuer en observant des aspects, des directives. Cette perception amène l'apprenant à utiliser certaines renseignements

<sup>28</sup> C.Cornaire, P.M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 31

<sup>29</sup> *Ibid*, p. 33

concernant le sujet à traiter en cherchant des données pour enrichir le sujet. Après cette perception-activation vient l'activité de la construction de la signification, à cette étape, l'apprenant fonde la macrostructure du texte: "la macrostructure est un genre de plan de texte, de résumé schématique, élaboré à partir de la sélection et de l'organisation de l'information disponible"<sup>30</sup>.

La construction de la signification se divise en trois activités cognitives: la sélection, l'organisation, la gestion de l'activité. La sélection implique les choix en mémoire: les informations liées au sujet, le genre de texte à produire. L'organisation est mise en relation de ces éléments, la gestion de l'activité mène ce travail à un plan de texte.

Ces modèles que nous venons d'exposer montrent que l'activité d'écriture se réalise par une série d'opérations complexes. Sous la lumière de ces modèles mentionnés, ce qui est le plus important c'est que l'enseignant peut établir les approches pédagogiques plus rentables pour l'apprenant et en même temps c'est que l'apprenant peut développer son propre stratégie.

#### **1.4. Les Capacités et Les Stratégies de l'Apprenant en Langue Ecrite**

En premier lieu, il faut donner la définition de la capacité et de la stratégie. Une capacité est un savoir-faire acquis à la suite des expériences. La stratégie, quant à elle, est "un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but... Une stratégie est une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action"<sup>31</sup>.

S'il faut expliquer comment se déroulent les capacités et les stratégies de l'apprenant au cours de tâches d'écriture imposées, l'apprenant rédige son texte en fonction de ses lecteurs, emploie des mots et des expressions pour que ses lecteurs comprennent, essaie ainsi d'attirer leur attention, écrit pour eux, mais le fait souvent sans trop y réfléchir, là il s'agit d'une capacité. Quant à la stratégie, ce même apprenant, en cas de difficulté, sait réviser et contrôler pendant l'écriture les erreurs de forme et de contenu, évalue et catégorise pour mieux les traiter. Donc il utilise par

---

<sup>30</sup> C.Cornaire, P.M Raymond, *Op.Cit.*, p. 34

<sup>31</sup> *Ibid*, p. 53

sélection des moyens de révision en mettant en œuvre certaines stratégies. Cette révision se concrétise alors par des transformations: par exemple ajouter une phrase, supprimer un mot ou une partie de texte, regrouper les idées et réorganiser le texte en profondeur.

En bref, l'apprenant habile, pour traiter un sujet, essaie souvent de recueillir des renseignements précis, essaie même toujours de communiquer un message, travaille et retravaille son plan, c'est-à-dire, révise son texte à plusieurs reprises et se préoccupe du contenu, en d'autres termes de la mise en forme des idées.

S'il faut rappeler, Cumming<sup>32</sup> montre que les apprenants qui ont atteint un niveau avancé en écriture dans leur langue maternelle sont capables d'écrire mieux en langue seconde à condition qu'ils acquissent une compétence linguistique de la langue étrangère. A cet égard, on peut dire qu'informé de ces informations mentionnées, l'apprenant peut former sa propre stratégie en développant sa capacité personnelle et que, à sa part, l'enseignant peut lui proposer des stratégies adéquates.

Cornaire essaie d'appliquer les modèles d'apprentissages de stratégies en lecture à la production écrite. "Une application éventuelle à l'écriture pourrait se dérouler selon les quatre étapes suivantes: Valoriser la stratégie, illustrer la stratégie (le professeur rédige un court texte devant les apprenants tout en verbalisant la mise en œuvre de la stratégie), guider les apprenants vers l'utilisation de la stratégie et enfin inciter les apprenants à utiliser la stratégie"<sup>33</sup>.

Dans la première étape, on explique ce qu'est la stratégie et on en précise l'utilité et le but. Dans la deuxième étape, la stratégie est illustrée par l'enseignant. La troisième étape consiste à guider les apprenants vers l'utilisation autonome de la stratégie en travaillant sur un sujet. Dans la dernière étape, l'enseignant incite les apprenants à employer la stratégie en leur demandant de produire un texte.

Reste qu'il y a à dire quelque chose sur la stratégie. Pour cela, il sera mieux de citer les paroles de S. Moirand. "Si l'on propose à des apprenants sans leur donner de stratégies d'approche, comptant alors sur leurs stratégies individuelles d'apprentissage et ne voulant pas entraver la mise en place de leurs propres stratégies, ils sont très vite

---

<sup>32</sup> C.Cornaire, P.M Raymond, *Op.Cit.*, p. 56

<sup>33</sup> *Ibid*, p. 59

découragés”<sup>34</sup>. A partir de cette citation, on peut dire qu’il faut proposer, au début de l’apprentissage, des stratégies bien ciblées, qu’il faut rester conscient de ce que la stratégie imposée peut s’opposer aux stratégies d’apprentissage individuelles et qu’il faut adopter une démarche non directive en répondant aux demandes très diverses des apprenants.

## 2. COMMENT FAVORISER LA CREATIVITE EN CLASSE DE LANGUE?

Lorsque les personnes se réunissent dans un espace limité par n’importe quelle intention, ils sont impossibles de ne pas communiquer. Il en est de même pour une classe de français langue étrangère. L’enseignant et ses apprenants ne peuvent échapper à cette obligation.

La vague de l’approche communicationnelle permet-elle de créer une ambiance voulue en classe de langue? A cette question, la réponse à donner peut changer d’un pays à l’autre, d’une institution à l’autre, voire d’une classe à l’autre.

On sait que, dans les méthodes traditionnelles, cette situation de communication repose sur des règles bien définies. Quand l’enseignant parle, les apprenants se taisent. C’est le maître qui a seulement le pouvoir de distribuer les tours de parole aux apprenants en leur donnant ou bien en leur refusant le droit de parler et de répondre. “Lorsqu’on observe et que l’on analyse le déroulement d’une classe de langue, on est frappé par la domination quantitative et qualitative qu’exerce l’enseignant”<sup>35</sup> dit-il Weiss. Les apprenants trouvent très rarement l’occasion de s’exprimer. Car c’est l’enseignant qui a l’initiative des interactions. Les apprenants se contentent souvent de répondre aux questions de l’enseignant. Ce schéma de communication ne favorise pas l’intention entre les apprenants. Alors, il est impossible de leur faire acquérir une certaine compétence dans ce cadre rigide.

Toutefois, la classe est la place de l’échange, du partage et de la communication sous toutes ses formes. Elle est lieu de rencontre, lieu permanent de la restitution et de la mise en commun des expériences et des actions menées antérieures. Il importe donc

---

<sup>34</sup> S. Moirand, *Op.Cit.*, p. 51

<sup>35</sup> F. Weiss, *Jeu et Activité Communicative dans la Classe de Langue* (Hachette, 1983), p. 7

beaucoup de créer dans la salle de classe un climat de communication et de tolérance pour favoriser les discussions et les échanges.

Alors, le climat favorable pour la créativité devient la pédagogie interactive. Celle-ci est définie par G.Racle<sup>36</sup> comme une pédagogie qui intègre les interrelations qui existent entre l'apprenant et son environnement externe et entre l'apprenant et son environnement interne. Alors il existe des interactions externes et internes. "La pédagogie interactive veut faire place à chacun et donner à chaque apprenant la possibilité d'épanouissement qui correspond à sa personnalité et lui donne une chance dans la vie".<sup>37</sup> A travers de cette activité que l'enseignant et l'apprenant peuvent trouver des solutions convenables pour les difficultés, les problèmes et les embarras. Egalement cela peut conduire les apprenants à la prise de confiance en leur capacité.

Toute pédagogie interactive favorisant la créativité de l'apprenant implique la participation de celui-ci au processus d'apprentissage. Cette participation peut prendre des formes diverses telles que choisir le contenu à apprendre, choisir la façon d'apprendre, gérer l'apprentissage, évaluer l'apprentissage.

Par la distinction qu'il a faite entre la créativité actuelle et créativité potentielle, Lowenfeld<sup>38</sup> a considéré la créativité comme une sorte de propriété que les individus possèdent en qualité variable. Cette propriété est susceptible de se révéler plus ou moins au fil des situations. C'est-à-dire, pour se manifester, l'apprenant doit rencontrer des conditions favorables. "Lorsque les choses se rassemblent, quelque chose de nouveau se produit".<sup>39</sup>

Tout apprenant possède un potentiel créatif à partir duquel on peut tirer des conclusions sur son devenir ou sur ses capacités. Il n'y a pas pratiquement de limites au développement du potentiel d'une personne. Ce potentiel est évidemment variable d'une personne à l'autre. "Les seules limites qui peuvent exister sont celles que nous nous imposons, ou celles que nous lui imposons ou encore celles que la société impose de façon permanente ou temporaire"<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> G.Racle, *Op.Cit.*, p. 93

<sup>37</sup> *Ibid*, p. 97

<sup>38</sup> M.L. Rouquette, *Op.Cit.*, p. 14

<sup>39</sup> G.Racle, *Op.Cit.*, p. 93

<sup>40</sup> *Ibid*, p. 94

Ce que l'on voit, ce qu'on s'accorde généralement à penser que tous les apprenants, même les plus passifs en apparence, ont un potentiel d'imagination et d'originalité à condition de le libérer des inhibitions. Si l'apprenant se trouve placé dans des conditions susceptibles de le libérer, il peut s'épanouir dans des activités créatives. En un mot créer le climat de liberté est susceptible de rassurer et de permettre à chacun de se libérer.

Une situation d'écriture, selon A.Petitjean,<sup>41</sup> consiste à placer les apprenants dans des réseaux communicationnels diversifiés :

- situation de réunion où les apprenants et l'enseignant négocient et élaborent le projet.
- situation de production individuelle ou en groupes d'écrit à l'intérieur desquels alternent des séquences d'évaluation (lecture des écrits d'apprenants entre eux), d'amélioration (réécriture) et de structuration (exercices de consolidation).
- situation d'élaboration et transmission des savoirs qui, elle-même, prend des formes diverses (cours de l'enseignant, exposés d'apprenants, travaux de groupes).

Une telle situation est très bénéfique en ce sens que les apprenants se trouvent placés dans une atmosphère communicationnelle, qu'ils peuvent trouver l'occasion de repérer et corriger simultanément leurs fautes grammaticales et lexicales et qu'ils peuvent évaluer ainsi leurs capacités.

Comme l'indique S. Moirand, il existe des besoins d'expression et de créativité qui interviennent dans l'acquisition d'une langue étrangère autant à l'oral qu'à l'écrit "Il faudrait, semble-t-il, favoriser dans le cours de langue cette motivation à l'écriture en donnant l'occasion aux apprenants de s'exprimer librement, sans contrainte et sans répression"<sup>42</sup>.

Si l'on dit par les expressions de J.P.Goldenstein<sup>43</sup>, une écriture exige d'effort, de temps et d'investissement de toutes sortes. Mener à bien l'écriture, ce n'est pas seulement apprendre à mieux lire, à mieux raconter, à mieux décrire, c'est également apprendre gérer une classe différemment afin d'être capable de prendre en compte les difficultés rencontrées.

<sup>41</sup> A.Petitjean, "Pratique de l'écriture et Théories du Texte" dans F.D.M. No:215,1988, p. 54

<sup>42</sup> S. Moirand, *Op.Cit.*, p. 96

<sup>43</sup> J.P.Goldenstein, *Pour une Lecture-Ecriture* (A.De Boeck, Duculot, 1985), p. 188

Le désir de communiquer est une motivation importante pour rédiger un texte. A cet égard, il faut créer un climat de confiance qui favorise et revalorise le langage écrit. Il faut permettre de faire vivre les possibilités d'expression des apprenants dans un cadre interactionnel de détente enseignant/apprenant. "Le discours écrit requiert certaines conditions d'exactitude, encore faut-il savoir lesquelles sont prioritaires aux yeux des apprenants?"<sup>44</sup>.

Notons, pour terminer, que l'aptitude créative de l'apprenant peut s'épanouir ou bien s'étioler en classe de langue. A cette fin, avant d'étaler quelles sont les conditions favorables et défavorables à la créativité, nous chercherons la réponse à cette question; Quelle est la créativité de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

### **2.1. Le Rôle de la Créativité Pour l'Enseignant et l'Apprenant**

Avant d'esquisser le rôle de la créativité pour l'enseignant et l'apprenant, nous souhaitons cerner la pédagogie créative en citant la description de R. Legendre, décrite comme "manière d'aborder créativement les différents programmes d'enseignement, attirant l'attention sur une ou plusieurs manières de procéder et supposant plus particulièrement la généralisation de la pédagogie de la différence qui consiste à inciter l'apprenant à découvrir par lui-même l'inconnu, à remettre en cause le connu"<sup>45</sup>.

Cette définition nous amène à constater que la créativité de l'enseignant se manifeste d'une part par ses comportements, d'autre part par sa façon d'enseigner. Tout enseignant fait d'abord une réflexion sur le type d'activité à mener, puis fait la préparation de cette activité, ensuite, lorsqu'il passe à l'acte, veille à ce que l'activité atteigne l'objectif visé et à ce qu'elle suscite chez l'apprenant l'attente souhaitée. C'est un processus ordinaire que chaque enseignant a passé. Mais la différence est dans la manière d'aborder, de procéder et d'enseigner.

Le fait que l'enseignant est à la recherche de mieux présenter, de mieux faire passer le contenu, de solliciter la participation active de l'apprenant au processus

---

<sup>44</sup> C.Weber, "L'Écrit, un Système d'Opérations de Représentation" dans *F.D.M. Numéro Spécial*, 1993, p. 68

<sup>45</sup> R.Legendre, *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (Hachette, Larousse, 1990), p. 968

d'apprentissage et ainsi de rendre son enseignement plus attrayant et plus efficace met en relief la créativité de l'enseignant.

K.Lewin, H. Anderson, M. Mousston et S. Ashwort<sup>46</sup> classent les styles d'enseignement comme "autoritaire", "démocratique" et "laissez-faire" selon le degré de liberté que l'enseignant est prêt à donner aux apprenants dans son cours. Le facteur de liberté dans la pratique des activités est important pour que l'apprenant participe au processus d'apprentissage en faisant appel à sa capacité de recherche et de découverte. En outre, si l'enseignant a une conception démocratique, les apprenants peuvent l'employer pour construire leurs propres échanges entre eux et pour donner libre cours à leur imagination.

A ce stade de réflexion, nous voulons tourner notre regard sur la notion d'"imagination". Réduire l'imagination à la simple imitation sans chercher à lui donner une autre dimension, est de renfermer l'apprenant dans un cadre restreint. La production est le contraire de la répétition. Cette dernière ne mène jamais très loin et ne doit pas être l'objectif de l'enseignement des langues.

Une démarche traditionnelle laisse peu de place à l'imagination et à la spontanéité et ne peut guère former et habituer un apprenant à prendre en charge son apprentissage et favoriser chez lui l'expression libre.

Par l'expression d'Irani<sup>47</sup>, si l'enseignant adopte et modifie les exercices proposés par un manuel en fonction de son environnement, des exigences du programme et des attentes des apprenants, c'est le rôle de la créativité pour l'enseignant. Au contraire, si c'est souvent le matériel didactique qui joue un rôle décisif dans le choix des activités à présenter, le rôle de l'enseignant est souvent celui d'un applicateur.

S'il y a une absence d'appel à l'initiative personnelle de l'enseignant et de la liberté de faire des choix en ce qui concerne le contenu et la façon d'enseigner, il ne s'agit pas de parler d'une pédagogie créative.

De l'autre côté, Irani<sup>48</sup> dit que la créativité de l'enseignant consiste à faire comprendre à l'apprenant les différentes techniques susceptibles d'éveiller et de développer sa propre créativité. A cet égard, amener l'apprenant à formuler des règles

---

<sup>46</sup> F.Irani, **Op.Cit.**, p. 171

<sup>47</sup> **Ibid**, p. 208

<sup>48</sup> **Ibid**, p. 127

et l'encourager à remettre en œuvre cette expérience dans de nouveaux contextes, privilégier sa spontanéité, son goût de la découverte, ce sont des tâches d'un enseignant créatif.

Cependant, il sera mieux de faire appel à Knibbeler, qui définit l'apprentissage exploratoire-créatif du français comme "une approche où l'enseignant pousse les apprenants à aller à la recherche de la langue étrangère, à exploiter au maximum chaque élément linguistique nouvellement acquis et à produire des énoncés sans cesse renouvelés"<sup>49</sup>

L'apprentissage réalisé par cette approche créative mène l'apprenant à exercer et même à approfondir les savoirs existants, à les mettre en cause, à les relier, à les étendre, à les diversifier et ainsi à les accroître. Cette approche, tout en aidant l'enseignant à définir les objectifs à atteindre, encourage l'apprenant à prendre conscience de son propre style d'apprentissage et contribue ainsi à son développement personnel.

Ce type d'apprentissage offre l'occasion à l'apprenant une place nouvelle en faisant de lui un être autonome spécifique. Cela encourage l'initiative de l'apprenant, tout en lui donnant les moyens de développer son sens de l'entreprise et de l'autonomie. Dans cette perspective, "la créativité de l'apprenant réside dans son habileté à utiliser les connaissances acquises et à les présenter sous forme de nouvelles combinaisons en répondant aux tâches proposées."<sup>50</sup>

Pour les pédagogues, la créativité n'est pas une propriété du langage, mais "une aptitude de l'élève à imaginer, à inventer, à découvrir, à s'exprimer, à produire".<sup>51</sup> Ainsi l'apprenant est invité à reproduire ce qu'il vient d'apprendre en le mettant en relief de manière nouvelle.

Alors, la créativité c'est l'aptitude qu'a l'apprenant à inventer ou à créer quelque chose originale. Par exemple, si l'on donne une certaine structure à l'apprenant et dans ce cadre établi, si l'apprenant est capable de créer beaucoup plus de phrases en employant de différents substituts et des verbes, c'est de la créativité. On peut être considéré un tel apprenant comme créatif. Car, dans la classe de langue, on ne crée pas

<sup>49</sup> W.Knibbeler, "Pour un Apprentissage Exploratoire-Créatif du Français" dans *F.D.M.* No:175, 1983, p. 56

<sup>50</sup> F.Irani, *Op.Cit.*, p. 217

<sup>51</sup> F.Arroyo, S.Barras, "Simuler: Lire, Produire Autrement" dans *F.D.M.* No: 227, 1989, p. 51

un nouveau produit mais on se contente de faire de nouvelles combinaisons, à partir des structures linguistiques que l'apprenant pourra utiliser et façonner.

En conclusion, d'après ces conceptions, nous constatons que le terme "créativité" réfère tour à tour à la façon d'enseigner, aux méthodes d'enseignement, au contenu à enseigner et au besoin de les changer et de les améliorer pour mieux répondre à la situation pédagogique actuelle. Alors, c'est une méthodologie qui vise à développer l'autonomie, c'est-à-dire l'activité personnelle, des apprenants dans une classe de langue.

## 2.2. Les Conditions Favorables et Défavorables à la Créativité

L'énergie créatrice se trouve constamment paralysée sous l'effet de nombreux facteurs. Ce sont les freins qui empêchent le goût de créer des apprenants. Lesdits facteurs sont déterminés par B.Schwartz<sup>52</sup> de façon suivante:

-conformisme et respect rigide des conventions; ces conventions peuvent liées aux règlements administratifs fortement évaluatifs et hiérarchisés.

-facteurs émotionnels; le découragement, le manque de confiance en soi, la peur d'être ridicule

-effet inhibiteur de l'habitude; les habitudes et les connaissances antérieurs peuvent empêcher la perception d'une nouvelle situation.

-effet indirect venant par les reproches.

L'inhibition qui empêche et freine la créativité prend son origine dans les blocages affectifs: c'est donc bien à ce niveau qu'il faut tenter d'agir. Comme le fait savoir J.M. Caré<sup>53</sup>, dans la classe de langue, le climat doit être autant que possible gai, détendu et même un peu bohème. Une atmosphère un peu fantaisiste facilite l'expression libre et la créativité.

L'absence de hiérarchie est nécessaire à la créativité, parce que les inégalités empêchent et inhibent l'inventivité. A côté de cela, il est nécessaire aussi de l'absence de solennité, de rigidité et de conformisme.

<sup>52</sup> B. Schwartz, *L'Education Demain* (A. Montaigne, 1973), p. 191

<sup>53</sup> J.M. Caré, F. Debyser, *Jeu, Langage et Créativité* (Hachette, Larousse, 1978), p. 120

Comme nous avons déjà souligné, cette aptitude peut s'épanouir ou bien s'étioler. Par les méthodes appliquées, elle est excitée, éveillée, activée ainsi qu'elle est freinée, étouffée, paralysée.

“C'est stupide, ce n'est pas sérieux, ce n'est pas possible, on a déjà essayé, cela n'a pas marché, ce n'est pas dans les habitudes, le règlement ne le prévoit pas, administrativement c'est impossible, cela va coûter trop cher, c'est prématuré, il est trop tard, etc.”<sup>54</sup> J.M.Caré dit qu'il faut interdire ce type d'expression. A cet égard, ce dont il s'agit c'est la levée des censures. L'esprit critique réprime l'imagination. Cette censure de l'imagination amène les apprenants aux habitudes d'autocensure. Alors, ce qu'il faut faire, c'est de proscrire le jugement critique, de ne pas formuler aucune critique contre aucune idée qu'elle soit, d'abolir autant que possible l'autocritique et l'autocensure.

Il s'agit donc créer une atmosphère calme, détendue, joyeuse dans laquelle un apprentissage se fait. Il n'y a pas de recettes toutes faites, de trucs magiques, mais des comportements à éviter. Sur ce point, nous voulons donner le résultat d'une recherche faite par T.W.Wood<sup>55</sup>; trois groupes d'apprenants apprennent par cœur des syllabes. Le premier groupe est loué pour son travail, le second est blâmé et on reste neutre pour le troisième groupe. Selon l'expérience obtenue, le premier groupe fait le plus de progrès, suivi par le deuxième, quant à troisième il obtient le moins de succès.

Pourtant, il faut souligner que les encouragements, les compliments, les blâmes, les reproches jouent à l'évidence un rôle important dans les registres émotionnels. Donc éviter le négatif n'est pas suffisant, il faut aller beaucoup plus loin, c'est-à-dire il faut maintenir les stimulations actives et positives en trouvant le juste degré.

Comme le souligne G.Racle,<sup>56</sup> les encouragements ont donc un effet bénéfique, puisque qu'ils prennent place dans la relation enseignant / apprenant et stimulent l'activité d'apprentissage. Donc une combinaison de stimulate interactive crée la dynamique créative.

---

<sup>54</sup> J.M. Caré, F. Debyser, *Op.Cit.*, p. 121

<sup>55</sup> G.Racle, *Op.Cit.*, p. 145

<sup>56</sup> *Ibid*, p. 145

Dans ce rapport, d'après Rouquette<sup>57</sup>, l'imagination libre doit être encouragée. Les idées apparentes les plus fantaisistes doivent être acceptées. Les pillages, combinaisons et adaptations d'idées doivent être non seulement tolérés, mais fortement recommandés, comme dans la technique de "brainstorming". Bref, la règle la plus efficace, pour créer une atmosphère créative en classe de langue, est de supprimer toutes les critiques afin de favoriser la production libre d'associations, de formulations et d'idées.

Chaque institution, chaque groupe social possèdent ses codes propres: consciemment ou inconsciemment, chacun se réfère et obéit à ces règles plus ou moins rigides. Donc, la créativité est la possibilité pour chaque groupe, de subvertir ou transgresser ces règles pour en créer de nouvelles. A cet égard, la créativité devient possible "si nous cessons de porter de jugements; si nous partageons la sacro-sainte autorité; si nous apprenons à nous taire".<sup>58</sup>

En matière de l'écriture, le fait de laisser à l'apprenant de grandes possibilités de choix dans ses domaines d'apprentissages et de développement, constitue inconstamment déjà un facteur très favorable. Le fait de présenter un choix d'écrire qui l'intéresse est sûrement déjà un moyen de le déployer, de lui permettre une expression personnelle et de développer sa créativité. Selon Weber<sup>59</sup> l'ensemble des contraintes ralentit le mécanisme d'association entre la production d'idées, la complexité graphique et lexicale et l'organisation textuelle.

Il existe une corrélation entre la créativité et la permissivité. La permissivité libère un potentiel inventif latent chez l'apprenant et lui permet de s'exprimer pleinement. "La permissivité totale n'est certainement pas un facteur favorisant la créativité dans la mesure où l'absence de normes et de cadre est générateur d'anxiété"<sup>60</sup>. Cela revient à dire que ce n'est pas laisser une grande liberté aux apprenants pour choisir leurs contenus et leurs méthodes de travail. En un mot, il faudrait créer le climat de liberté contrôlée.

<sup>57</sup> M.L. Rouquette, *Op.Cit.*, p. 61

<sup>58</sup> E. Hesbois, *La Créativité Chez l'Enfant* (A.De. Boeck, 1977), p. 21

<sup>59</sup> C. Weber, *Op.Cit.*, p. 69

<sup>60</sup> B. Schwartz, *Op.Cit.*, p. 198

D'après Dufayet<sup>61</sup>, le désir de communiquer est une motivation pour construire des textes. Suivre les envies de communiquer des apprenants et les aider à trouver les moyens de parvenir à leurs fins, c'est une condition favorable à la créativité.

Pour l'activité d'écriture créative, une autre condition c'est la pratique de simulation. "Le Village", "L'Immeuble", "Le Cirque" et "Iles", ce sont des manuels fondés sur une tentative de construction et d'animation d'un monde imaginaire, c'est-à-dire, sur la pratique de la simulation. Dans "Le Village", les apprenants sont poussés à inventer un village avec son décor et ses habitants et même sa géographie, son économie, son histoire, etc., et poussés également à lui donner la vie dans le cadre ludique de la fiction. Dans "L'Immeuble", il s'agit d'inventer un univers original mais réaliste sans exclure l'insolite et le pittoresque. Dans "Iles", comme dans "Le Cirque", les apprenants sont invités à s'identifier aux personnages de leur fiction et ils deviennent des acteurs en agissant en fonction de leur rôle.

Travailler avec ces manuels c'est une démarche extrêmement riche en productions tant orales qu'écrites. Selon E. Capdepon<sup>62</sup>, bien que la répétition engendre le tarissement de la spontanéité et le blocage de l'imagination, la pratique de la simulation s'accommode mieux de ressources qui stimulent la créativité et favorisent son essor. Avec ce type d'activité, les apprenants vivent des situations fictives sous une apparence de réalité, dans un contexte vraisemblable. Ainsi ils font de l'animation et de la création.

A travers ces activités, les apprenants changent de peau et retrouvent tout un potentiel latent en eux. Car la simulation ouvre un espace symbolique d'expression qui non seulement élargit le réel mais crée un air de liberté qui protège en même temps l'apprenant. Elle offre un scénario qui donne une grande liberté d'expression.

Ainsi, chaque apprenant s'implique avec sa fantaisie, ses goûts, ses aspirations et son inspiration dans la construction de ce type de travail, dépassant ainsi le carcan de la répétition ou de l'imitation des modèles scolaires conformistes.

Dans les faits, le développement de la créativité concourt à assurer l'autonomie des apprenants. Stimulant à la fois la prise de responsabilité et le goût de créer, cette autonomie facilite et enrichit les relations sociales. Quand on parle de la responsabilité,

<sup>61</sup> P. Dufayet, R.V. Cleef, *De la Rédaction à la Production de Texte* (Editions Retz, 1993), p. 111

<sup>62</sup> E.Capdepon, "Le Village: Simuler le Réel" dans *F.D.M.* No: 229, 1989, p. 55

on pensera aux enseignants. Les responsabilités des enseignants sont donc considérables. En effet, “l’enseignant joue avec l’avenir d’un être humain. Il est en mesure de lui ouvrir les portes de son futur ou de les lui fermer”<sup>63</sup>.

Il faut ouvrir de nouvelles perspectives aux apprenants en les encourageant à faire des tentatives d’écriture. Pour ce faire, Cornaire<sup>64</sup> propose des pratiques journalières. La rédaction d’un journal de classe peut permettre aux apprenants de perfectionner leur connaissance en écriture. Le même auteur note qu’il faut rapprocher les activités de la classe et la situation naturelle d’écriture en mettant l’apprenant devant un univers référentiel qu’il connaît déjà. Donc la presse écrite peut jouer un rôle important dans l’apprentissage d’une langue étrangère, parce qu’elle présente une vaste quantité et une grande diversité de matériel linguistique.

Comme la presse écrite est riche d’une grande variété tant linguistique que thématique, une grande variété d’activités écrites peut être générée. On peut faire ces activités par des supports tels que le courrier des lecteurs, les petites annonces, les discours rapportés, les articles d’opinion, les critiques de livres et de films, le compte rendu, etc.

Chaque cours demande en fait à être modulé en fonction des objectifs, des motivations, des habitudes et des stratégies d’apprentissage des apprenants. Il convient que l’écriture soit proposée comme une activité riche et intéressante pour l’apprenant. Cela passe par la recherche de propositions d’écriture soigneusement élaborées de façon à motiver l’apprenant. Cela passe également par la définition de projet d’écriture, individuel ou collectif. C’est donc à l’enseignant de présenter de façon ordonnée les activités qui permettent aux apprenants de se constituer progressivement des savoirs que les apprenants utiliseront en situation d’écriture.

Disons, pour finir, que l’aptitude créative est stimulée par le travail individualisé ou bien par le travail en petits groupes. Pour cette fin, nous devons retourner notre regard sur les effets du travail en question.

---

<sup>63</sup> G.Racle, *Op.Cit.*, p. 147

<sup>64</sup> C. Cornaire, P.M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 126

### 2.3. Les Effets du Travail en Petits Groupes

La pratique de la créativité dans la classe et surtout dans la classe de langue doit être collective et coopérative et non individualisée. Telle est l'idée acceptée par la plupart des pédagogues. Ce à quoi l'on adhère c'est qu'il est nécessaire de briser la structure rigide entre l'enseignant et l'apprenant et de placer les apprenants en petits groupes à travers lesquels ils pourront agir et réagir comme dans une réelle interaction sociale. Dans ce type de travail, le rôle de l'enseignant est perçu comme un animateur. L'enseignant doit être attentif à l'ensemble des relations d'échange, de domination, d'identification qui lient ses apprenants entre eux et qui lient lui-même au groupe .

Le travail de groupe, de la part de Weiss<sup>65</sup>, doit se réaliser dans une atmosphère non contraignante de franchise et de coopération. Cette activité nécessite la participation de chacun selon le moyen et l'égalité de tous à l'intérieur de groupe. Là, il importe de ne pas être compétitif en ce sens qu'il ne s'agit pas de prouver aux autres qu'on est meilleur, mais il s'agit de partager avec eux.

Face à un groupe, l'enseignant se trouve, selon E.Capdepon<sup>66</sup>, un peu dans la position d'un entraîneur sportif qui veille à la bonne préparation de chacun de joueurs et encourage l'esprit d'équipe. Mais il importe d'assumer également les fonctions d'arbitre chargé de faire respecter les règles nécessaires au bon déroulement du cours. "Sans délaisser ses attributs de "chargé d'enseignement", l'enseignant doit développer ses dons d'animateur"<sup>67</sup>.

Selon H.B.Chaves<sup>68</sup>, ce travail évite la tension de l'apprenant isolé et introduit des stratégies d'assistance par d'autres membres du groupe. Pour le problème et pour les difficultés, le groupe est une solution unique de remplacement.

D'après A.Petitjean<sup>69</sup>, pour multiplier les incitations à écrire, du côté de l'enseignant, il ne s'agit pas d'individualiser l'enseignement de chaque apprenant, mais de différencier les interventions selon les caractéristiques du groupe et des apprenants. Au lieu de transmettre seulement des connaissances, il joue un rôle d'un médiateur et d'un incitateur. Il fait émerger les caractéristiques et les objectifs du travail.

---

<sup>65</sup> F. Weiss, *Op.Cit.*, p. 7

<sup>66</sup> E.Capdepon, *Op.Cit.*, p. 57

<sup>67</sup> *Ibid*

<sup>68</sup> H.B.Chaves, "Du Bon Usage de la Créativité en Classe" dans *F.D.M.* No:289, 1997, p. 34

<sup>69</sup> A.Petitjean, *Op.Cit.*, p. 56

Alors, grâce à ce travail, le rôle de l'enseignant évolue vers celui de facilitateur, de personne-ressource et d'animateur, au lieu de détenteur de savoir et de maître. Pendant l'élaboration du travail, l'enseignant aide le groupe en répondant aux questions, en lui suggérant l'emploi de certaines structures et en respectant son autonomie. Pour que la communication soit plus aisée, il importe de laisser à l'apprenant le temps de s'auto-corriger et de reformuler correctement sa production écrite.

Du côté des apprenants, il s'agit de travailler ensemble, de rencontrer des problèmes, de confronter les croyances et les connaissances et de les réorganiser en inventant des solutions.

Toutefois, la rédaction traditionnelle enferme l'apprenant dans l'artifice et dans la solitude scripturale, l'empêche de découvrir et d'éprouver cette spécificité situationnelle de l'écrit. Il est possible de transmettre une situation communicationnelle et interactionnelle sur les fonctions de l'écrit et aussi de la faire découvrir par les apprenants à partir des activités que le groupe-classe développe.

La mise en commun de l'inventivité dans un groupe demande donc une démarche interactive. Là, quand quelqu'un possède une idée, un autre peut en prendre, un troisième peut la modifier, un quatrième peut la compléter, la cinquième peut la transformer, ainsi de suite. "Groupe qui se fait, se défait, se refait, se remet continuellement en question et continuellement se forme"<sup>70</sup>. Il s'agit là des effets de groupe et des effets en groupe.

En vérifiant la supériorité de la situation de groupe, Osborn<sup>71</sup> accepte que cela assure la stimulation et le renforcement chez les individus. Si bien que chaque idée portée a un effet stimulant pour celui qui l'énonce et pour les autres membres du groupe. Ladite idée suscite chez chacun des potentiels associatifs différents, elle entraîne la naissance des autres idées nouvelles et diversifiées. "Le fonctionnement du groupe entretient ainsi un processus de renforcement où chaque sortie-solution prend une valeur d'entrée-stimulation pour tous les membres"<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> H. Augé, M. Vielmas, M-F Borot, **Jeux Pour Parler, Jeux Pour Créer** (CLE International, 1981), p. 4

<sup>71</sup> M-L. Rouquette, **Op.Cit.**, p. 65

<sup>72</sup> **Ibid**, p. 65

Cette supériorité des groupes sur les individus, Shaw la lie à “la fréquence élevée avec laquelle les suggestions incorrectes d’un membre sont rejetées par les autres”<sup>73</sup>. Ainsi il existerait un processus de guidage mutuel dans des groupes.

Développer la créativité et l’expression, vaincre la timidité et la maladresse, savoir coordonner diverses activités pour construire quelque chose ensemble, savoir écouter autrui, tout cela nécessite plusieurs séries d’animations pour atteindre ces objectifs. Mais les choses ne sont pas telles qu’elles sont. La vie en groupe s’avère parfois compliquée. Lorsqu’on veut respecter l’avis des autres, on se rend compte qu’il est difficile de créer et d’organiser une activité en commun. Cette difficulté est relatée par H. Augé telle que “groupes souvent difficiles à faire naître, dans l’apathie générale, des classes, encore plus difficiles à faire vivre et à faire grandir par la difficulté à assumer le pouvoir entre tous, par la difficulté à comprendre que l’écoute de soi passe souvent par l’écoute et la découverte des autres”<sup>74</sup>.

Si les apprenants sont habitués au cours classique où la communication passe dans le sens unique de l’enseignant à l’apprenant, ils peuvent mal accepter, peut-être refuser toute activité qui entraîne une forte participation de leur part et une activité dans laquelle l’enseignant n’occupe plus la place centrale. De ce fait, les apprenants peuvent avoir de la difficulté à s’intégrer dans le groupe et à s’adapter au travail de groupe. Certains apprenants peuvent préférer le travail individuel ou le travail dirigé par l’enseignant et d’autres peuvent avoir tendance à utiliser le groupe comme protection, renvoyant ainsi aux stratégies de camouflage.

Mais une pédagogie visant à l’interaction et à la communication peut influencer dans une certaine mesure le comportement de l’apprenant. Assurer cela incombe donc à l’enseignant. Pourtant les activités de groupe peuvent aider les apprenants à mieux connaître les autres, à les apprécier et à se sentir comme appartenant à une famille. Ce sentiment d’appartenance peut contribuer à vaincre la peur de s’exprimer devant les autres et apprendre sans honte de faire des fautes. A travers les échanges des idées, ces activités peuvent fournir l’occasion à certains apprenants d’évaluer leurs compétences grammaticales et lexicales.

---

<sup>73</sup> M-L. Rouquette, *Op.Cit.*, p. 65

<sup>74</sup> H.Augé, M.Vielmas, M-F. Barot, *Op.Cit.*, p. 4

Les activités de groupe permettent de vivre ensemble, de participer à la réalisation d'une œuvre commune. Pour organiser de nombreux travaux en équipe, pour Hesbois<sup>75</sup>, il importe d'apprendre aux apprenants à se comporter habilement, à se mettre d'accord, à avoir une certaine discipline que les apprenants acceptent parce qu'elle vient d'eux-mêmes.

Si l'on considère la formation de l'apprenant comme une préparation à la vie, il est primordial de développer des êtres sociaux, en particulier de tout mettre en œuvre pour apprendre aux apprenants à écouter, à communiquer avec les autres, à élaborer un projet commun et à le mener à bien ensemble. C'est une condition nécessaire, pour Schwartz<sup>76</sup>, pour former des apprenants insérés socialement, aptes à prendre des responsabilités à travers des divers groupes dans lesquels ils se trouvent impliqués.

Ainsi, à travers le groupe, l'apprenant peut percevoir l'espace-classe non seulement comme lieu d'apprentissage mais également comme lieu de socialisation. En effet les différentes activités lui permettent de se faire de nouveaux amis, de mieux les connaître, de comprendre l'importance de la coopération pour réussir un travail de groupe. Par conséquent, il apprend à s'ouvrir aux autres, à les écouter et devenir plus tolérant.

Là, il s'agit d'un engagement personnel au sein du groupe. Pour accepter l'autre comme il est et ressentir le besoin de lui parce qu'il est différent, il importe d'apprendre à écouter. De même, pour dépasser l'échange superficiel et parvenir à l'authenticité, il importe d'apprendre à s'exprimer.

En un mot, le but primordial est d'aider l'apprenant à développer son esprit critique et ses facultés d'adaptation, à être responsable, à s'adopter à la société et à la transformer.

Pour la pédagogie de l'écrit, il faudra instaurer un vrai destinataire, l'apprenant éprouve un ennui, parce qu'il n'a aucune motivation pour écrire son texte. De ce point de vue, travailler par le groupe peut être une solution pour stimuler la motivation, comme l'indique Ploquin, "en utilisant au service de l'écriture quelques-unes des recettes de convivialité, de jugement par le groupe qui ont si bien réussi à ceux qui veulent maigrir, ne plus fumer ou ne plus boire, on crée un destinataire véritable qui

---

<sup>75</sup> E. Hesbois, *Op.Cit.*, p. 68

<sup>76</sup> B.Schwartz, *Op.Cit.*, p. 202

peut stimuler la motivation”<sup>77</sup>. Dans le groupe, les apprenants peuvent devenir ainsi leur destinataire des uns des autres, ils peuvent susciter eux-mêmes la motivation liée à leurs besoins, née du plaisir qu’ils ont à les combler. De côté de l’enseignant, s’il est dispensateur du savoir, il a aussi une mission d’appliquer des stratégies d’apprentissage efficace.

En dernier lieu, nous allons chercher des réponses dans des pages suivantes à ces questions:

- Comment accepte-t-on le jeu en classe de langue?
- Y a-t-il une relation entre le jeu et la créativité?
- S’il y en a, de quel type de relation s’agit-il?

#### 2.4. La Créativité et le Jeu

Avant de chercher les réponses aux questions posées ci-dessus, en premier lieu, il nous faut donner la définition du jeu. Celui-ci se définit, dans le dictionnaire, comme “activité physique ou mentale purement gratuite, qui n’a, dans la conscience de la personne qui s’y livre, d’autre but que le plaisir qu’elle procure”<sup>78</sup>.

Comment donc le traite-on en classe de langue? Depuis longtemps les activités ludiques se trouvent insérées dans la classe de langue. Bien que l’utilité de jeu soit acceptée par tous les pédagogues, la disponibilité de ce type d’activités en classe n’est pas dans cette direction. Le jeu est encore souvent considéré comme une perte de temps. Comme le dit Weiss<sup>79</sup>, il est perçu comme de simples activités “bouche-trou” pour finir le cours. L’enseignant introduit ces activités dans le dernier moment du cours, ou bien il le considère comme une récompense pour une classe qui a bien travaillé. Alors le jeu est utilisé pour détendre l’ambiance, décontracter et remotiver les apprenants. Le temps que l’on le laisse n’est pas long, “car il y a le programme à terminer”<sup>80</sup> comme le dit P. Julien.

Le jeu met les apprenants dans l’activité, il les motive, il présente toujours un moyen de s’amuser et de se détendre, il développe un intérêt, il anime la classe, il

<sup>77</sup> F. Ploquin, “L’Ecrit à Contre-Pied” dans F.D.M. Numéro Spécial, 1993, p. 158

<sup>78</sup> P. Robert, *Nouveau Petit Dictionnaire de la Langue Française* (Dicorobert, 1993), p. 1225

<sup>79</sup> F. Weiss, *Op.Cit.*, p. 8

<sup>80</sup> P.Julien, *Activités Ludiques* (CLE International, 1988), p. 5

favorise libre échange et l'expression personnelle de l'apprenant. Brièvement, le jeu aide à entretenir la motivation initiale de l'apprenant.

Comme l'on souligne jusqu'ici, le jeu est perçu comme accessoire. Quel sera son côté éducatif? Bien que les éducateurs et les psychologues attirent l'attention sur la valeur éducative des activités ludiques, certains la constatent ainsi que d'autres n'en tiennent pas compte. On pense qu'apprendre par les jeux est amusant et divertissant. A ce point, il faut citer H. Boudin: "ce n'est pas l'objectif final qui crée la motivation pédagogique, mais le point-image médian, ou, en d'autres termes, la psyché qui s'interpose entre l'apprenant et ce qu'il doit apprendre"<sup>81</sup>. Ce dont il s'agit là, c'est le caractère utilitariste du jeu au point de vue éducatif. Selon cet auteur, la pratique des jeux doit être donc le gadget qui remplit les lacunes de l'enseignement.

De plus, J-M. Caré<sup>82</sup> le considère comme une des techniques essentielles de la pédagogie des langues. Ce type d'exercices permet d'activer les règles de grammaire du français et permet même le maniement de certaines régularités de la langue. Par exemple jouer avec les mots devient jouer avec la substance de l'expression et avec les formes linguistiques. A ce stade, l'utilisation des mots et de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation.

Quant à la relation jeu-créativité, il importe de partir de cette question: Les deux sont-ils synonymes, interchangeables, interreliés, interdépendants ou différents? Il est faux de considérer que la créativité et le jeu sont des activités identiques, mais il est vrai aussi qu'ils ont des caractéristiques communes. Telle est la réponse que donne F. Irani<sup>83</sup>.

Par les jeux, les apprenants peuvent prendre les initiatives et par conséquent ils peuvent développer leur imagination qui est nécessaire pour la créativité. A ce point, Oberlé<sup>84</sup> dit que la pratique du jeu augmente la créativité personnelle. On peut exploiter la créativité en utilisant les jeux, car la créativité se base sur un libre jeu de l'imagination. Sous ce rapport, l'un doit être complété par l'autre parce que l'un mène à l'autre.

<sup>81</sup> H. Boudin, "Prendre Au Sérieux les Jeux Pédagogiques" dans *F.D.M.* No:223, 1989, p. 45

<sup>82</sup> J.M. Caré, F. Debyser, *Op.Cit.*, p. 43

<sup>83</sup> F. Irani, *Op.Cit.*, p. 298

<sup>84</sup> M.L. Rouquette, *Op.Cit.*, p. 69

La créativité mise en œuvre lors de l'accès au langage s'exerce, d'après Winnicott, dans l'espace potentiel, qui constitue "l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure."<sup>85</sup> Cet espace potentiel est celui du jeu et de l'illusion. Selon Migeot<sup>86</sup>, il ne faut pas craindre le retour vers le jeu, accepté par la plupart comme l'activité puérile, dans la mesure où cela suppose un retour vers le potentiel créateur.

Dans cette "aire intermédiaire" les apprenants se trouvent à la fois plus proches d'eux-mêmes et des autres qu'ils ne le sont en répétant les dialogues de la réalité artificielle que leur imposent les méthodes. Il est évident que la plupart des apprenants ont du mal à incarner les personnages sans âme, sans caractère, sans passion. Donc il importe d'amener l'apprenant à des activités ludiques faisant appel à l'imagination et permettant de donner libre cours à la créativité. Cette invitation au voyage dans le monde de l'imaginaire est en quelque sorte une invitation à être créatif.

Si nous nous adressons aux termes de Weiss<sup>87</sup> sur ce sujet, l'utilisation des activités créatives/ludiques permettront d'employer de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis en les faisant sortir du cadre, du contexte et de la situation dans lesquels ils les ont appris. Cette utilisation nouvelle et personnelle constituera un palier remarquable dans chaque apprentissage. Lesdites activités aideront les apprenants à s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement.

Pour les activités d'écriture créative, quel jeu peut-on utiliser pour pousser les apprenants à écrire? C'est ce que l'enseignant doit rechercher. Avant de ranger les types de jeu pour les activités d'écriture créative, nous voulons rappeler trois sortes de jeux pédagogiques que distingue H. Boudin<sup>88</sup>; Ce sont les jeux d'apprentissage, les jeux d'expérimentation et les jeux de création. S'il faut indiquer, un jeu peut être à la fois le jeu d'expérimentation et de création en même temps. Donc c'est à l'enseignant de l'orienter en fonction de sa pédagogie propre.

---

<sup>85</sup> F. Migeot, *Créativité et Didactique des Langues Etrangères* (Fascicule, 1986), p. 19

<sup>86</sup> *Ibid*, p. 23

<sup>87</sup> F. Weiss, *Op.Cit.*, p. 8

<sup>88</sup> H. Boudin, *Op.Cit.*, p. 46

Les jeux d'apprentissage permettent d'apprendre, "ils apportent par eux-mêmes des connaissances nouvelles en vocabulaire, en grammaire, ou en tout autre chose"<sup>89</sup> chaque jeu peut être accepté comme un jeu d'apprentissage. "Les jeux d'expérimentation n'apprennent rien... ils permettent à l'apprenant de mettre ce qu'il sait en pratique"<sup>90</sup>. Les jeux de création, quant à eux, ils s'adressent à l'imagination, ils requièrent l'imagination, ils impliquent la liberté d'invention. En un mot, les jeux d'apprentissage, c'est pour apprendre, les jeux d'expérimentation, c'est pour pratiquer et les jeux de création c'est pour imaginer. Dans une classe de langue tous ces exercices servent à atteindre des objectifs différents.

Tout cela nous amène à conclure qu'il existe entre le jeu et la créativité une relation de complémentarité. C'est-à-dire l'activité ludique facilite la créativité, aide les apprenants à éveiller leur sensibilité et par conséquent elle leur permet d'être créatifs.

Il est évident que les apprenants ne se montrent pas spontanément créatifs. La créativité n'apparaît pas par miracle. Il faut donc la susciter, la stimuler, la réveiller et l'activer par des activités ludiques, interactives, communicatives à partir des consignes, des contraintes bien précises et bien ciblées. Il faut s'en servir pour activer l'imagination, pour soutenir l'inspiration.

En conclusion, pour toutes les raisons invoquées au-dessus, un enseignement qui a recours au jeu, à l'imaginaire et à la création a beaucoup de chances d'être bien reçu et bien imprégné.

## **2.5. La Typologie des Exercices Créatifs / Ludiques**

La créativité recouvre un large éventail d'activités qui vont des petits jeux à une pédagogie centrée sur la capacité créative des apprenants. En premier lieu, nous donnerons des jeux faits à partir des mots : ce sont des jeux dont la solution consiste à trouver un mot d'après une définition plus ou moins précise ou énigmatique tels que les mots croisés, les charades, les rébus, les devinettes, les mots-valises, etc. D'après J-M.

---

<sup>89</sup> H. Boudin, *Op.Cit.*, p. 47

<sup>90</sup> *Ibid*, p. 48

Caré<sup>91</sup>, ils présentent une échelle de niveaux de difficultés qui va de l'initiation passe-temps au casse-tête à peu près insoluble.

-“La Charade”<sup>92</sup> : il s’agit de décomposer le mot en autant d’éléments que possible et de proposer pour chacun une définition comme dans l’exemple suivant :

Mon premier est un animal domestique

On trouve mon deuxième dans les égouts

Mon troisième est une préposition

Mon tout est le jeu auquel vous allez jouer maintenant : Chat-rat-de :CHARADE

Mon premier est un métal précieux

Mon second est un habitant des cieux

Mon tout est un fruit délicieux

Il s’agit, bien sûr, du mot : or-ange : ORANGE

A partir de cette matrice, on peut essayer de fabriquer une charade avec : chapeau, chaussettes, manteau, etc.

-“Les mots-valises”<sup>93</sup> : il s’agit de créer des mots nouveaux. Le mot valise qu’on doit à Lewis Carroll consiste à couper deux mots en un seul mot. On demande aux apprenants de faire une liste de vêtements qu’ils connaissent. On demande ensuite à chaque apprenant d’inventer un nouveau vêtement en combinant deux ou plusieurs éléments de vêtements différents. Par exemple, en combinant le début du mot “chemise” avec la fin du mot “pantalon”, on peut créer le mot “chemilon”, ou bien en combinant d’autres syllabes, on peut obtenir “pantamise”.

Après avoir inventé le mot, chacun fait la définition de ce nouveau mot. Ce jeu peut se pratiquer par les animaux, les meubles et toutes sortes d’objets. La néologie et surtout le langage publicitaire utilisent couramment cette technique. Par exemple, Europe + télévision = Eurovision, Nestlé + café = Nescafé. Comme on le voit, il s’agit de deux mots qui s’emboîtent avec un effet de sens double. Donc chercher à fabriquer des mots-valises est un excellent entraînement à la création verbale.

<sup>91</sup> J-M. Caré et F. Debyser, *Op.Cit.*, p. 29

<sup>92</sup> F.Dangon, J.R-Brière, F.Weiss, *Ecrites, Activités 3* (Hatier,1985), p. 53

<sup>93</sup> F.Weiss, *Op.Cit.*, p. 88

-“L’Armalon”<sup>94</sup>:C’est un jeu qui s’inspire des mots-valises mais avec une procédure de création automatique plus aisée. D’abord, on mélange les syllabes des mots existants pour fabriquer des mots nouveaux ; Enfin, on invente le sens des mots ainsi obtenus en leur donnant une définition lexicographique, accompagnée d’un exemple. Ce jeu est très utile en français langue étrangère avec des apprenants avancés.

-“Le dictionnaire fantaisiste”<sup>95</sup>. A côté des riches définitions du dictionnaire, il existe beaucoup plus celles fantaisistes. Ce jeu est une variante de l’armalon et il consiste à inventer un sens fantaisiste pour un mot réel. Par exemple “clavicule : petit piano d’enfant à clavier court”<sup>96</sup> : ce jeu peut se proposer également par des expressions proverbiales : “partir, c’est mourir un peu”, “Aimer, c’est regarder ensemble dans la même direction”. On peut essayer ainsi d’expliquer une telle définition avec : le voyage, l’amitié, la liberté, le bonheur, etc.

Quant aux autres types d’activités, il faut parler des jeux surréalistes ; on dit aussi la technique des petits papiers ou la technique des papiers pliés. La règle de ce jeu est très simple; A partir d’une consigne, A écrit une partie du message sur une feuille, la replie de façon que B ne puisse pas lire ce qu’il a écrit, passe sa feuille à B qui écrit la seconde partie.

Les formules syntaxiques que l’on pourra pratiquer peuvent être à l’exemple de: -Pourquoi... Parce que...”<sup>97</sup> : L’apprenant écrit sur sa feuille une phrase qui commence avec “pourquoi?”, il plie et passe le feuillet au voisin, qui donne une réponse commençant par “parce que...” L’apprenant suivant la recommence avec “pourquoi?” et ainsi de suite.

-“Si...”<sup>98</sup> :le premier apprenant écrit une subordonnée conditionnelle à l’imparfait. Le second, sans voir ce que l’on écrit, continue par une principale au conditionnel présent. Le même exercice peut se dérouler ainsi :

Joueur 1 : proposition avec si + plus-que-parfait

Joueur 2 : proposition principale (conditionnel passé)

<sup>94</sup> J-M. Caré et F. Debyser, *Op.Cit.*, p. 124

<sup>95</sup> F.Dangon, J.R-Brière, F.Weiss, *Op.Cit.*, p. 44

<sup>96</sup> J-M. Caré et F. Debyser, *Op.Cit.*, p. 124

<sup>97</sup> *Ibid*, p. 23

<sup>98</sup> *Ibid*, p.127

-“Qu’est-ce que... ? C’est...”<sup>99</sup> : Le jeu le plus simple est la question-réponse. **A** écrit une question introduite par “qu’est-ce que... ?”. **B** écrit une réponse introduite par “c’est...”

-“Quand...”<sup>100</sup> : **A** écrit une subordonnée temporelle au futur introduite par “quand...” **B**, sans voir ce qu’a écrit **A**, continue par une principale au futur. Ce jeu peut être réaliser aussi aux autres temps.

Les productions écrites que l’on obtient peuvent être cocasses, réalistes, voire poétiques. On demande aux apprenants d’essayer de démontrer les mécanismes de l’effet poétique ce qui les intrigue et les incite à écrire. Si ces jeux restent assez mécaniques et ne produisent pas des énoncés intéressants, il ne faut donc pas en abuser.

S’il nous faut ajouter, on peut utiliser d’autres formules syntaxiques telles que :

-Il suffit de... pour + infinitif  
pour que + subjonctif

-J’aime...

je n’aime pas...

-Je me souviens de...

je me souviens que...

-Avant j’étais...

Maintenant je suis...

Demain je serai

-Je voudrais devenir...pour...

être...pour...

faire...pour...

Avec ces matrices et avec celles que l’enseignant proposera, les apprenants vont rédiger ce qu’il suffit de faire quelque chose pour le faire, ce qu’ils aiment, ce qu’ils n’aiment pas, ce dont ils se souviennent, comment ils étaient hier, comment ils sont maintenant et comment ils seront demain. Enfin, ils vont essayer d’écrire ce qu’ils aimeraient être, devenir ou faire à condition que ce soit du domaine de l’impossible, de l’irréalisable ou du fantastique. Donc ils vont écrire quelques souhaits qui font partie de

<sup>99</sup> J-M. Caré et F. Debyser, *Op.Cit.*, p. 127

<sup>100</sup> *Ibid*

déterminatif, **C** propose un verbe transitif, **D** propose un substantif complément, **E** propose un adjectif ou un complément déterminatif.

L'intérêt de ce jeu est d'explorer la syntaxe des constructions verbales. Ce jeu qui est très varié a l'avantage de faire participer de joueurs et également il est intéressant pour étudier les contraintes de la syntaxe du verbe.

-“Le cadeau refusé”<sup>105</sup> : Technique des papiers pliés :

1.le + adjectif

2.nom d'un personnage

3. “a voulu donner...”,description du “don” plus ou moins insolite

4.au (à la) + adjectif

5.nom d'un personnage

6. “mais il (elle) n'en a pas voulu, parce que...”, expliquer la raison du refus

-“Histoire de confiture”<sup>106</sup> : on demande aux apprenants de commencer en haut de la feuille. Ce jeu se compose de 10 étapes. A la fin de chaque étape, les apprenants plient la feuille vers l'arrière de manière qu'il ne soit pas possible de lire ce qu'ils ont écrit.

1. Ecrire le prénom et le nom d'un homme ainsi que quelque-unes de ses qualités en quelques mots.

2. Ecrire le prénom et le nom d'une jeune fille ainsi que quelques-unes de ses qualités.

3. Ecrire “ils se rencontrent” et préciser quand, où et comment ils se rencontrent.

4. En une phrase, dire ce qu'ils font lors de cette première rencontre.

5. Ecrire “un ans plus tard ils se rencontrent à nouveau...” et préciser où et quand ils se rencontrent.

6. Dire ce qu'ils font lors de cette rencontre.

7. Ecrire “dix ans plus tard...”et préciser ce qu'ils font à ce moment.

8. Ecrire “trente ans plus tard...”et préciser ce qu'ils font.

9. Une histoire

10. Après l'avoir lu, écrire une conclusion en tirant une moralité.

<sup>105</sup> J-M. Caré et F. Debyser, *Op.Cit.*, p. 133

<sup>106</sup> G.Cafelle, F.Grellet, *Ecriture 1.2.3* (Hachette, 1980), p. 73

Dès lors, nous voulons donner d'autres exercices qui sont la même technique des papiers pliés. On compose collectivement une histoire en une dizaine de phrase. Toutefois, pour que l'histoire ne soit pas trop incohérente, chaque joueur a le droit de lire la phrase précédente écrite par son voisin.

“Le jeu de l'histoire incroyable”<sup>107</sup> : on divise la classe en groupe de six apprenants. L'enseignant écrit au tableau la première et la dernière phrase d'un texte qui aura en toutes huit lignes. Pour continuer la première phrase, chaque apprenant imaginera une ligne introduisant un fait incroyable et passera sa feuille à son voisin. Bien sûr, les apprenants tiendront compte du sens de la dernière phrase. On obtiendra ainsi six histoires différentes à lire.

Un autre travail est proposé par Douënel <sup>108</sup>ainsi ; l'enseignant lit d'abord un texte en invitant les apprenants à noter six mots maximums choisis comme les plus significatifs. Puis la classe se divise en petit groupe. Dans chaque groupe, l'apprenant écrit sur la feuille les six mots qu'il choisira. Ces mots ne sont pas à mettre en colonne mais à disposer sur la page en les espaçant. L'apprenant passe ensuite la feuille à son voisin qui y ajoutera avant ou après les mots qu'il a lui-même choisis. La production de chaque groupe sera évaluée selon une double consigne : le texte doit gagner du sens et il doit s'approcher au plus près du texte lu.

On peut également pratiquer ce jeu au tableau. L'enseignant écrira la liste des mots choisis par les apprenants. Ensuite, Chacun inscrira sa feuille les six mots de la liste qui sont pour lui les plus significatifs.

-“Télégramme aléatoire”<sup>109</sup> on demande aux apprenants d'écrire un mot de sept lettres et de faire passer la feuille à leur voisin de droite. A partir de ce mot, chacun rédige individuellement un télégramme compréhensible dont tous les éléments devront commencer par une des lettres du mot reçu. Par exemple : Mot : DEVENIR

Message de départ : “Désirons Envoi Vendeuse Expérimentée. Nous informer Rapidement”.

Réponse : “Demandons Explication Vente Envisagée, Nécessité Informations Rapides”.

<sup>107</sup> L.Douënel, G.Jackson, S.Raoul, *Si tu t'imagines...* (Edition Didier, 1994), p. 77

<sup>108</sup> *Ibid*, p. 13

<sup>109</sup> G.Cafelle, F.Grellet, *Op.Cit.*, p. 67

On peut faire varier le nombre de lettre et si l'on préfère, il est possible de demander aux apprenants de les choisir au hasard.

“Le Brainstorming”<sup>110</sup>; même s'il a une très forte dimension ludique, le brainstorming n'est pas complètement un jeu mais c'est une technique de créativité. Il consiste à produire rapidement et collectivement des idées nouvelles. La procédure de ce jeu est précisée par J-M. Caré comme suit :

1- Tout d'abord on choisit un thème ou un problème mais ouvert et précis. Par exemple, trouver le maximum d'idées nouvelles pour passer des vacances amusantes, inventer un slogan publicitaire, résoudre un problème écologique etc.

2- Les apprenants se mettent en cercle. Il existe un meneur du jeu et aussi deux ou trois apprenants chargés de noter tout ce qui dit.

3- Le meneur du jeu donne des renseignements sur les règles fondamentales du jeu ; dire tout ce qui passe par la tête sans s'autocensurer, sans se demander s'il s'agit de bonnes ou de mauvaises idées (folles ou raisonnables, utopiques ou réalisables) ; ne jamais critiquer les idées des autres ; laisser autrui reprendre à son compte ses idées et même copier sur autrui, lui prendre et modifier ses idées ; trouver le maximum d'idées, parce que la quantité de productions d'idées est plus considérable que sa qualité, car l'objectif ici est la fluidité des idées.

4- La limite du temps est indiquée par le meneur (5 ou 10 minutes)

5- A la fin de ce temps, on donne la liste des productions et on les classe.

6- Enfin à partir de ce classement, on choisit des idées ou des solutions qui sont intéressantes, nouvelles ou ingénieuses.

Le brainstorming est un entraînement de fluidité des idées. Essentiellement il se fait oralement, mais il peut convenir également à l'écrit. C'est-à-dire on décrit brièvement une situation dans laquelle il y a un problème à résoudre. On demande à chacun d'y réfléchir quelques instants, puis le décrire en donnant sa solution et sa réponse. Pour s'entraîner, on peut conseiller tels sujets ;

-comment entrer gratuitement à un festival de musique pop ?

-comment économiser de l'essence ? (électricité, eau, gaze, etc.)

---

<sup>110</sup> J-M. Caré et F. Debyser, *Op.Cit.*, p. 143

-comment éviter la pollution sans diminuer le développement industriel et la croissance économique ?

-comment résoudre un problème de circulation ?

-comment supprimer un inconvénient de la vie quotidienne ?

-comment passer des vacances amusantes sans argent ?

-que pourrait-on faire pour que les villes soient moins polluées ?

-comment ne pas se mouiller sous la pluie sans parapluie et sans imperméable ? etc.

-“Le concassage”<sup>111</sup> : Le concassage est une variante du brainstorming et également une sorte de remue-méninges. Il s’agit de trouver toutes les utilisations possibles et imaginables d’un objet. A partir de la question : qu’est-ce qu’on peut faire avec X (une feuille de papier) ?, toute la classe fait une remue-méninges et on écrit la liste des usages proposés au tableau. Voici quelques objets à partir desquels on peut faire un concassage : une ficelle, un crayon, un parapluie, un chapeau, une voiture, un manteau, une pomme, un bigoudi, un dictionnaire, etc.

-“Le rêve éveillé et l’identification”<sup>112</sup> : Ce sont deux techniques souvent employées dans les séminaires de créativité. Elles peuvent être utilisées assez tôt en classe de langue pour leur puissante motivation à l’expression.

Le rêve éveillé peut se pratiquer en tête-à-tête ou en groupe. Tout d’abord, l’enseignant créera une atmosphère propice et permettra aux apprenants une période de relaxation pendant laquelle on peut passer par exemple de la musique.

En tête-à-tête : L’enseignant présente isolément à chaque apprenant des images, au début, assez neutres: paysages, objets, personnages, sentiments, etc. L’apprenant se fixe sur le thème proposé et l’enseignant l’invite à exprimer par écrit son rêve.

En groupe : L’enseignant, après une courte période de relaxation, fournit les premières indications : par exemple “vous êtes en pleine mer, en face d’un grand feu de bois, etc.” Le rêve commence. Les apprenants s’expriment par écrit quand ils en ont envie.

L’identification : L’enseignant propose des indications à un objet, à un animal ou à un personnage. Les apprenants pensent fortement à ce qu’ils sont censés représenter. Puis ils s’expriment par écrit.

<sup>111</sup> F. Weiss, **Op.Cit.**, p. 95

<sup>112</sup> J-M.Caré et F.Debyser, **Op.Cit.**, p. 89

Ainsi, à partir d'une image, d'une bande dessinée, d'une photo, d'un dessin, d'un objet, d'une couleur, en un mot de toutes sortes de matériel, il est possible de faire écrire des textes. On demande donc aux apprenants de rédiger tout ce à quoi cette image proposée leur fait penser.

-“Le texte éclaté”<sup>113</sup> : L'enseignant découpe tous les mots d'un court texte ou d'un fait divers et il les met dans l'enveloppe. Les apprenants regroupent par deux ou trois, ils essaient de rédiger un texte en utilisant les mots qui figurent sur la feuille. L'objectif est de parvenir à réutiliser tous les mots.

Au lieu de prendre en compte tous les mots d'un texte, on peut se contenter de découper seulement les phrases et de les coller dans le désordre, les unes au-dessus des autres. Pour les apprenants, il ne s'agira pas de retrouver le texte original mais seulement d'assembler les éléments dans un ordre pour obtenir un texte cohérent.

-“Le lipogramme”<sup>114</sup> : ce jeu consiste à écrire un texte en s'interdisant d'employer une certaine lettre de l'alphabet que l'on fixe à l'avance. Le créateur du lipogramme est George Perec qui écrit un roman intitulé “La Disparition” sans jamais employer la lettre la plus fréquente en français : “e”.

Par cette technique, il est possible de faire écrire toutes sortes de genre : une lettre, un poème, un fait divers, des dialogues, etc. Mais il importe que le texte possède un sens.

-“Le mot-déclat”<sup>115</sup> : l'enseignant demande aux apprenants de réfléchir et de noter ce que leur suggère un mot et ce à quoi il leur fait penser, en partant par exemple de la question : que représente pour vous le mot “vacances” ?

On peut faire cet exercice en proposant aux apprenants des faits ou des événements actuels tels que la coupe du monde de football, les élections, la mort d'un personnage célèbre, etc. et en même temps des notions plus générales ainsi que la pollution, le mariage, la famille, la liberté, etc. C'est la technique d'association, pour ce faire, on peut demander aux apprenants :

-A qui te fait penser ce mot ?

-Avec quel mot est-ce que tu l'associes?

<sup>113</sup> G.Cafelle, F.Grellet, *Op.Cit.*, p. 78

<sup>114</sup> F.Dangon, J.R-Brière, F.Weiss, *Op.Cit.*, p. 49

<sup>115</sup> F. Weiss, *Op.Cit.*, p. 102

-Qu'est-ce que ce mot te suggère ?

-Et pourquoi ?

-“Récit en images”<sup>116</sup> : L’enseignant répartit les membres du groupe en équipes de trois ou quatre et il donne à chaque équipe une enveloppe dans laquelle il y a des photos. A partir de celles-ci l’apprenant rédige tout ce qui passe par sa tête.

-“Texte à contraintes”<sup>117</sup> : ce jeu peut se pratiquer avec différents types de textes ; une description, un dialogue, un récit ou tout autre forme de texte correspondant à l’objectif pédagogique. On demande aux membres du groupe de rédiger en temps limité un texte en respectant obligatoirement certaines contraintes. Celles-ci sont constatées par l’enseignant. Par exemple :

-Employer les mots commençant par une certaine lettre : par exemple “e”

-Employer les mots commençant par un certain son:

-Eviter d’employer des mots contenant certaines lettres ou certains sons.

-Eviter d’employer certains mots (pour une lettre d’amour par exemple: aimer, l’amour)

-“Les deux textes racontent la même chose”<sup>118</sup> il s’agit de deux textes dont le sujet est le même. Pourtant, les détails donnés sont différents. Et surtout le ton change de l’un autre à l’autre. Avec ces deux textes, les apprenants font une seule histoire en ajoutant à l’un des détails qui marquent l’autre.

-“Technique poétique des Surréalistes”<sup>119</sup> : On prend un texte assez court. Les apprenants choisissent un nombre de deux à dix. Le nombre étant choisi 7 par exemple, ils devront remplacer chaque substantif du texte par le 7<sup>e</sup> substantif qui le suit dans le dictionnaire. A partir de ces substantifs, les apprenants composent des textes insolites.

-“Avec des “si” on mettrait Paris en bouteille”<sup>120</sup> : il arrive souvent de regretter une action passée ou des choix que l’on fait dans la vie. Alors les apprenants vont imaginer de rédiger des propositions pour des suppositions telles que :

-Si Eve n’avait aimé que le raisin,...

-Si l’argent n’existait pas,...

<sup>116</sup> G.Cafelle, F.Grellet, *Op.Cit.*, p. 72

<sup>117</sup> *Ibid*, p. 74

<sup>118</sup> L.Douënel, G.Jackson, S.Raoul, *Op.Cit.*, p. 29

<sup>119</sup> H.Augé, M-F.Borot, M. Vielmas, *Op.Cit.*, p. 94

<sup>120</sup> F.Dangon, J.R-Brière, F.Weiss, *Op.Cit.*, p. 64

-Si on avait découvert des habitants sur la lune...

-Si j'avais vécu au temps de...

-Si j'étais né en... ou au...

-Si j'avais été à la place de...

-Si j'avais créé le monde...

-Si j'avais pu choisir mon apparence physique...

-Si j'étais une ville ( un pays, un moment, une plante, une fleur, un film, un livre, une voiture, etc.)

Avant de terminer tels types d'exercices, nous voulons donner en dernier lieu quelques matrices pour produire des textes écrits avec des activités créatives et ludiques.

-“J'ai rencontré... qui faisait... et je lui ai dit...où ? qui ? quoi?”<sup>121</sup> : Avec ces matrices, les apprenants vont rédiger un passage court.

-“Que peut faire X avec un Y ?”<sup>122</sup> :L'enseignant demande aux apprenants de donner dix noms de personnes (célèbre ou non), de métiers et des objets et les apprenants les écrivent au tableau en les numérotant de 1 à 10. Après avoir obtenu les combinaisons, l'enseignant fera trouver des solutions plus amusantes que sérieuses. Par exemple ; Question : Que peut faire un coiffeur avec une lampe de poche ? Réponse : Il peut utiliser pour chercher les cheveux sur la tête d'un chauve.

-“Pourquoi X met-il un Y sur (dans) le Z ?”<sup>123</sup> : On procède de la même façon que l'exercice précédent, mais cette fois-ci, on prépare des listes ; une pour les personnes ou métiers, une autre pour les objets et une troisième pour les lieux où l'on peut poser un objet. A partir des combinaisons, les apprenants vont répondre aux questions. Egalement, la question peut se poser en mettant le verbe au passé. Par exemple ; Pourquoi l'inspecteur a-t-il mis un clou sur le fauteuil ?

-“Comment faire **AB** avec **CD** ?”<sup>124</sup> : ce jeu est sur le même principe que ceux de précédents. Pour comprendre cette matrice, nous voulons transporter le schéma qu'a fait J.M.Caré<sup>125</sup>.

<sup>121</sup> F.Dangon, J.R-Brière, F.Weiss, *Op.Cit.*, p. 71

<sup>122</sup> F.Weiss, *Op.Cit.*, p. 90

<sup>123</sup> *Ibid*, p.91

<sup>124</sup> J-M.Caré et F.Debysse, *Op.Cit.*, p. 137

<sup>125</sup> *Ibid*, p. 136

	A	B	C	D
0.	Chirurgien	Exceptionnel	Pompier	Ordinaire
1.	Lessive	Bon	Pomme	Démodé
2.	Flic	D'avant-garde	Pot de moutarde	En plastique
3.	Beurre	Sympathique	Soldat	Vieux
4.	Général	Joli	Dictateur	Fatigué
5.	Université	Agréable	Fer à repasser	D'occasion
6.	Cigare	Convenable	Manivelle	Américain
7.	Musique	Délicieux	F.D.G	Démontable
8.	Cuisine	Intelligent	Balai	En bois
9.	Livre	Bon marché	Jeune homme	Extra-terrestre

Si l'on transforme la matrice à la question, on peut obtenir par exemple : comment faire une université d'avant-garde avec de vieux pots de moutarde ? Les règles et le déroulement de ce jeu sont indiqués par le même auteur comme suit ;

1. On demande à chacun de proposer au hasard nombre quelconque de 0 à 9999.

2. A l'aide de la grille, les membres sont traduits en énoncés sur le modèle : "comment faire **AB** avec **CD**".

3. Mise en forme de problème bien formulé : choix des déterminants, du genre, du nombre et place de l'adjectif.

4. Sélection des problèmes les plus intéressants par vote collectif.

5. Travail de groupe : discussion, recherche d'idées, techniques de brainstorming et mise en forme collective de la solution.

Ces exercices présentés nous permettent la possibilité d'utiliser les jeux à partir d'un projet linguistiquement défini. Ils donnent l'occasion d'activer l'emploi de la cause et du but de leur relation avec la question "pourquoi ?", l'emploi du conditionnel, de certaines expressions de manière de temps et de lieu, des prédéterminants et d'emploi de subordinées de temps et de concession, etc.

Il est évident qu'il existe là une nouvelle piste ouverte à la créativité langagière exploitable pratiquement à l'infini. Au lieu d'utiliser des listes toutes faites, on peut

proposer aux apprenants de les préparer eux-mêmes. Cela peut donner la mesure de leur vocabulaire potentiel en français langue étrangère. Ce type de jeu ne s'arrête pas avec la production de messages insolites mais commence vraiment à partir des combinaisons aléatoires produites au moyen d'une matrice. Ainsi, ces quelques exercices mis en pratique peuvent servir de point de départ à des adaptations diverses.

## CHAPITRE III

### LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT AU POINT DE VUE DE CREATIVITE

#### 1. DU COMPREHENSION A LA PRODUCTION

Afin de faire acquérir aux apprenants un savoir susceptible de leur faire produire des énoncés cohérents, il est utile et même nécessaire de les sensibiliser aux différents types de texte. Alors, le but primordial sera de faire acquérir aux apprenants la compétence textuelle. Comme on le sait, cette compétence implique deux aspects: une compétence productive et une compétence réceptive. Pour la plupart des pédagogues, l'aspect réceptif est très important pour parvenir à l'aspect productif. C'est pourquoi "l'apprenant doit être d'abord consommateur d'écrit avant d'en être producteur"<sup>1</sup>.

Quand il s'agit d'une analyse textuelle, il s'agit de prévoir en détail les faits de langue, il s'agit de savoir ce à quoi ils réfèrent, il s'agit de trouver les réseaux notionnels et formels dans lesquels ils sont impliqués et il s'agit même de saisir les conditions dans lesquels ils sont émis. "Trouver, retrouver, découvrir, inventer ces réseaux en traçant et en entrecroisant des chaînes isotopes d'indices à différent plan d'analyse"<sup>2</sup>, tel est le rôle de la grammaire de texte. Son objectif principal c'est de dégager des détails, c'est-à-dire des modèles textuels du système de la langue.

Cette discipline s'introduit dans le domaine de la didactique des langues étrangères après que les enseignants et les méthodologues ont découvert la capacité faible des apprenants en compréhension et en expression écrite.

Comme un acte de discours est un acte de communication et même "écrire c'est communiquer"<sup>3</sup>, il faut en priorité, avant de faire acquérir une compétence textuelle, de faire obtenir aux apprenants la compétence de communication qui est nécessaire pour une compétence de lecture et même pour une compétence d'écriture.

<sup>1</sup> P. Dufayet, R.V. Cleef, *De la Rédaction à la Production de Texte* (Editions Retz, 1993) p. 78

<sup>2</sup> J. Cortès, "La Grande Traque des Valeurs Textuelles" dans *F.D.M.* No: 192, 1985, p. 30

<sup>3</sup> C. Comaire, P.M. Raymond *La Production Ecrite* (CLE International, 1999), p. 93

Cette compétence de communication repose, selon S. Moirand, sur la combinaison de plusieurs composantes:

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;
- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations;
- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux"<sup>4</sup>.

Enseigner à communiquer sera de s'interroger sur ces stratégies et sur le rôle des différentes composantes communicationnelles au cours de la production et de l'interprétation des énoncés.

Au cours d'analyse textuelle, ces phénomènes peuvent être repérés et même faire repérer aux apprenants par des stratégies pédagogiques. Ainsi les textes d'auteurs, les articles des journaux, les dialogues, les catalogues, les textes de la presse, les textes publicitaires, les prospectus, les textes littéraires, les commentaires, les critiques, les consignes d'utilisations d'appareils, les recettes, etc., qui sont des textes-modèles peuvent être utilisés dans ce cours. Comme le souligne A. André<sup>5</sup>, il ne s'agit pas de les lire seulement pour les comprendre, même si les comprendre est un fait remarquable. Il ne s'agit pas de les apprécier, même s'ils permettent aux apprenants de saisir leur dimension culturelle et littéraire. Mais il s'agit d'un besoin ou d'une nécessité pour écrire.

W. Iser dit que "le lecteur dans son activité fait appel à sa créativité"<sup>6</sup>. Dans l'activité de lecture, il s'agit de nombreux trous entre le texte et le lecteur qui doit les combler. Cette activité de comblement des vides requiert la créativité du lecteur. Ainsi les exercices de lecture permettent à l'apprenant de s'approprier les éléments nécessaires à se lancer à l'écriture. Egalement, les textes de références peuvent être les intermédiaires vers le désir d'écrire. Comme nous avons vu dans le fonctionnement de

<sup>4</sup> S. Moirand, *Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère* (Hachette, 1990), p. 20

<sup>5</sup> A. André, "Au Corbillon les Modèles ?" dans *F.D.M. Numéro Spécial*, 1993, p. 165

<sup>6</sup> J. P. Goldenstein, *Pour une Lecture-Ecriture* (A. De Boeck, Duculot, 1985), p. 152

la mémoire, la production peut jaillir au moment de lecture. A cet égard, la lecture et l'écriture qui constituent les deux faces sont indissociables.

Les compétences en lecture amènent les apprenants aux performances en écriture. Selon la théorie de Krashen<sup>7</sup>, c'est en lisant de façon extensive et prolongée que l'on parviendrait à acquérir la compétence en écriture.

Finalement, on ne peut nier les interactions évidentes entre les activités de lecture et celles de l'écriture. Pour arriver à l'écriture, il importe de passer par la lecture. Si l'on veut apprendre à bien écrire, il faut lire le plus possible. "Lire une première fois pour le plaisir et une deuxième fois pour voir comment c'est fait"<sup>8</sup>.

### **1.1. La Lecture Pour Faciliter le Processus de la Production Ecrite**

La lecture d'un texte pose de sérieuses difficultés aux apprenants de tous les niveaux en français langue étrangère. Un texte est un montage stylistique, linguistique, rhétorique. Là où les procédés grammaticaux se mélangent. Il s'agit donc d'un ensemble confus et ardu pour les apprenants. Lors qu'un apprenant examine un texte dans une langue mal connue, il ne sait pas s'appuyer sur les indices qui entourent le texte. Un travail de décodage mot à mot conduit l'apprenant à une impasse.

Au lieu de lancer l'apprenant sans préparation à la lecture d'un texte qu'il décodera laborieusement, on propose de différentes démarches. Quelles sont donc ces démarches proposées par les éducateurs?

Selon Bocquillon<sup>9</sup>, le choix des textes doit dépendre du niveau de la classe, des objectifs et du moment de l'activité. Ce choix doit répondre aux intérêts des apprenants et ceux de l'enseignant dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage précis. Le vocabulaire dans les textes ne devrait pas poser de difficultés aux apprenants. Etant donné que l'apprenant s'occupe de décoder les mots les uns après les autres, il n'arrive pas à saisir la relation entre les unités. Pour cela, il importe de ne pas risquer de bloquer les apprenants sur le lexique mais de faciliter l'accès à la forme du texte et à l'usage en l'aidant à construire une logique textuelle.

<sup>7</sup> C.Cornaire, P.M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 70

<sup>8</sup> *Ibid*, p. 92

<sup>9</sup> P.K. Bocquillon, "Donner de la Voix et de la Plume" dans *F.D.M.* No: 231, 1990, p. 40

L'apprenant peut avoir une idée approximative du texte. Ce n'est pas la première fois qu'il entreprend une lecture. Dans la langue maternelle, il rencontre des textes très divers, par conséquent, il peut transférer dans la situation de lecture les critères qui lui servent à identifier les textes. Comme l'indique F. Cicurel<sup>10</sup> dès le moment où il rencontrait le genre textuel et sa visée pragmatique, il lui est possible de faire des hypothèses sur le sens général du texte.

Selon Santos<sup>11</sup>, on peut aider les apprenants à s'appuyer sur plusieurs aspects linguistiques et extralinguistiques. A partir de ces indices, de connaissances antérieures et d'expériences préalables, les apprenants peuvent élaborer des hypothèses. En d'autres termes, c'est une démarche favorisant la réceptivité du sens en faisant appel aux préconnaissances de l'apprenant et en encourageant la fabrication d'hypothèses sur le texte à lire.

Si les apprenants acceptent sans curiosité les textes, ils deviennent passifs et finissent par se désintéresser totalement. C'est pourquoi, Bocquillon<sup>12</sup> au titre "L'analyse Textuelle et Créativité" de son article, propose une activité dynamique. L'apprenant ne doit pas être passif en face d'un texte, il doit participer activement à l'action de lecture, il doit savoir utiliser son potentiel créatif. De ce fait, il importe de provoquer les apprenants dans leurs dynamiques de chercheurs et de créateurs potentiels. Selon cet auteur, l'objectif sera de faire sentir aux apprenants "l'âme du texte" et de les faire jouer avec les éléments linguistiques. Ainsi on peut les sensibiliser à la construction du texte c'est-à-dire "le montage de texte". A long terme, c'est sensibilisation facilitera l'accès à la production écrite.

Bien entendu, suivant le niveau des apprenants, leur besoin et leur motivation, on réalisera une activité dynamique en lecture dans la classe. Si le texte et son sujet intéressent l'apprenant, celui-ci sera motivé, utilisera sa créativité et sera prêt à apprendre. Pour cela, Cicurel<sup>13</sup> propose une démarche interactive. Cela veut dire que l'apprenant participe activement au processus de compréhension en exploitant les textes sous la forme d'une discussion animée. Donner l'occasion aux apprenants de faire appel

<sup>10</sup> F. Cicurel, "Compréhension des Textes: Une Démarche Interactive" dans **F.D.M.** No:243, 1991, p. 40

<sup>11</sup> Santos, Magalhaès et Baron, "Priorité à la Compréhension Ecrite" dans **F.D.M.** No:241, 1991, p. 68

<sup>12</sup> P.K. Bocquillon, **Op.Cit.**, p. 46

<sup>13</sup> F.Cicurel, **Op.Cit.**, p. 40

leur connaissance et à leur expérience antérieure en ouvrant un débat sur le sujet et sur le type de texte, laisser les apprenants discuter entre eux par petits groupes en leur donnant des consignes, sensibiliser les apprenants à la structure de texte, etc., ce sont les principes de cette démarche interactive. Ainsi celle-ci permettra aux apprenants de tester leur compétence de lecture.

Pour Bocquillon<sup>14</sup>, le côté ludique de l'activité permet de faire passer, de faire manipuler et de faire intégrer des constructions des fonctionnements du texte. Cette activité ludique assure une dynamique de la recherche commune, tout en soutenant la découverte individuelle et en retrouvant le plaisir du texte.

Après avoir créé une ambiance en classe par un débat, on peut travailler d'une façon engagée et tolérante. Cela sera un débat ouvert auquel chacun prendra part en donnant son point de vue et ses impressions; débat qui favorisera l'épanouissement créatif pour l'aider à faire son chemin de la compréhension à la production.

Pour passer de la compréhension à la production écrite, il convient de mettre en place des techniques pédagogiques et une démarche didactique pour mobiliser les connaissances utiles à la réception du texte. Selon S. Moirand<sup>15</sup>, l'enseignant a besoin de savoir comment le texte fonctionne et quelles sont ses données. Pour cela, une analyse pré pédagogique du texte à différent niveau, avant le cours, permettra à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder aux sens du texte.

L'analyse pré pédagogique fait par l'enseignant pour préparer son cours implique une mise en place d'un programme, d'une progression et une mise au point des stratégies d'enseignement. A ce point, il convient que l'enseignant réalise une activité par les repérages sur le texte, par des questions-réponses et par les comparaisons des textes en prenant en compte de différents processus d'enseignement pour l'écriture créative.

Lors de ces activités, selon H. Rück<sup>16</sup>, l'apprenant doit apprendre à comprendre des indices textuels et extratextuels et le thème d'un texte, percevoir les grandes relations d'une continuité textuelle, connaître les articulations microstructurelles d'un

<sup>14</sup> P.K. Bocquillon, *Op.Cit.*, p. 46

<sup>15</sup> S. Moirand, *Situations d'Ecrit* (CLE International, 1979), p. 67

<sup>16</sup> H. Rück, *Linguistique Textuelle et Enseignement du Français*, (Hatier/Didier, 1991), p. 55

texte et grâce à elles, saisir les informations isolées et discerner les types des textes, enfin, distinguer les articulations objectives, subjectives, scientifiques, argumentatives et littéraires dans diverses catégories textuelles. Alors tous ces compétences nécessitent des entraînements efficaces. Il est possible de les faire obtenir aux apprenants par l'intermédiaire d'une analyse de texte.

## 1.2. L'Analyse des Textes Ecrits

La pédagogie créative consiste à présenter des activités riches. Pour bien écrire, cette richesse devient la sensibilisation des apprenants aux constructions différentes des textes. A ce point, présenter quelques notions clés de la grammaire de texte peut permettre à l'enseignant de réfléchir aux pratiques pédagogiques efficaces et en même temps, à travers l'analyse des textes, les apprenants peuvent tirer des bénéfices pour leurs productions écrites.

Alors, en premier abord, il conviendra de définir ce que l'on entend par un texte. D'après Deschênes, "un texte est un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau"<sup>17</sup>. L'auteur l'est conçu comme un moyen de transmettre des informations. Dans ce cas, une histoire sans parole, un silence, une simple interjection, un livre entier, l'ensemble des œuvres d'un auteur, en même temps, un geste, un dessin, une photo, etc., peuvent être considérés comme des textes. Mais par un texte, il faut entendre ici une succession d'unités linguistiques, constituée par un enchaînement cohérent. "La cohérence est une condition nécessaire à la réalisation du texte".<sup>18</sup>

A partir de là, nous voulons faire une parenthèse sur la notion de cohérence: un texte, ce n'est pas un amas, un entassement, une juxtaposition et une addition de n'importe lequel des mots et de n'importe laquelle des phrases. Dans un texte, il existe des règles de construction assurant l'organisation des discours cohérents. Cette cohérence est fournie par les éléments linguistiques formant des relations syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

Alors, il s'agit d'obéir à certaines règles pour produire des textes cohérents. Ces règles topiques sont déterminées par M. Charolles ainsi:

<sup>17</sup> C. Conaire, P.M. Raymond, *Op.Cit*, p. 75

<sup>18</sup> H.Rück, *Op.Cit*, p. 27

- “1.**La règle de répétition:** un texte doit comporter dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.  
 2.**La règle de progression:** un texte doit être accompagné d’un apport sémantique constamment renouvelé.  
 3.**La règle de non-contradiction:** un texte ne doit introduire aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celui-ci par inférence.  
 4.**La règle de relation:** les faits dénotés dans un texte doivent être reliés dans le monde représenté”<sup>19</sup>.

Par la règle de répétition, on entend que les éléments linguistiques apparaissent au fil du texte sous des diverses formes. Dans un texte, par exemple, un nom, propre ou commun, peut surgir dans sa deuxième utilisation par un pronom personnel, par un pronom démonstratif, par des synonymes et par des termes génériques. De la même façon, un élément linguistique peut apparaître par une nominalisation, par une adjectivisation, par une définivation, par des expressions descriptives, en un mot, par un changement de catégorie grammaticale. Bref, le rappel d’un mot est obtenu par la substitution lexicale qui permet d’éviter la répétition d’un même lexème.

A ce stade, il sera mieux de donner la définition de certains termes: référence, coréférence, anaphore, cataphore, diaphore, déictiques, connecteurs.

Quand il s’agit de communiquer quelque chose, on se réfère à la réalité extérieure. C’est-à-dire, celui qui écrit fait appel aux objets, aux personnes et aux événements, lorsqu’il parle de quelque chose à quelqu’un. Cette relation extérieure qui s’établit au texte est appelée par J. Cortès<sup>20</sup> comme la référence. La relation qui s’établit entre les éléments textuels est appelée comme la coréférence. Quand il s’agit de la coréférence, les éléments linguistiques représentent un même élément de l’univers auquel réfère le texte.

Ces moyens linguistiques de la référence et de la coréférence se réalisent en deux façons: “ils sont anaphoriques, si la relation s’établit vers l’amont, ils sont cataphoriques si la relation vers l’aval”<sup>21</sup>. “Anaphore / cataphore, ce sont des notions descriptives que l’on désigne globalement sous le terme de diaphore”<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Z. Kiran, E. Ergun, N. Öztokat, *Grammaire et Didactique des langues* (Anadolu Üniv.Yay.No: 590, 1993), p. 80

<sup>20</sup> J. Cortès, “Quelques Points de Terminologie” dans F.D.M. No: 192, 1985, p. 49

<sup>21</sup> *Ibid*

<sup>22</sup> S. Moirand, *Une Grammaire des Textes et des Dialogues* (Hachette,1990), p. 24

Tout texte est soumis à une contrainte de répétition, sinon il peut s'agir de risquer de se composer des phrases absurdes. La cohésion du texte est assurée donc par la reprise, d'une phrase à l'autre, d'un paragraphe à l'autre, d'éléments déjà donnés. Cette reprise se fait par différents procédés. Ce sont des catégories anaphoriques et cataphoriques. Ces procédés sont généralement regroupés sous le terme d'anaphore. S'il faut donner une définition, "l'anaphore est une relation d'identité partielle qui s'établit dans le discours sur l'axe syntagmatique, entre deux termes, servant ainsi à relier deux énoncés, deux paragraphes, etc."<sup>23</sup>

En nous adressant à S. Moirand,<sup>24</sup> nous pouvons expliquer les fonctionnements des anaphores; l'anaphore peut être un pronom personnel (par exemple: il → l'enfant), un pronom relatif (qui → l'animal, que → la fleur), un pronom démonstratif (celles-ci → les vitrines, ceux-ci → les voleurs), une réitération (l'auteur → Anatole France), une équivalence sémantique (le voleur → un pickpocket ou le fermier → un paysan) et un terme générique (la plante → La fleur → la tulipe).

Les termes génériques permettent de désigner tous les éléments de la classe qu'il subsume. La notion de terme générique est une notion relative. Par exemple, "la fleur" est un terme spécifique par rapport à "la plante" qui est un terme générique. Mais "la tulipe" est un terme spécifique par rapport à "la fleur" qui est une expression générique.

L'anaphore permet de plus de reprendre des segments linguistiques de statut et de longueur différente. Ces segments peuvent être repris parfois par une forme nominalisée, par des équivalents sémantiques, par des parasynonymes et par des hyperonymes. Aussi, les phrases et des paraphrases entières peuvent être le rôle anaphorique. Il importe alors de réfléchir au rôle particulier que jouent les articles définis, les adjectifs possessifs et les démonstratifs dans le processus de l'anaphore.

Les déictiques, quant à eux, font appel à la situation dans laquelle l'acte de discours se réalise. Il existe, selon Cortès<sup>25</sup>, deux types de déictiques. Si le temps et le lieu de l'énoncé sont les mêmes que le temps et le lieu de l'énonciation, il s'agit là des

<sup>23</sup> G. Vigner, *Ecrire* (CLE International, 1982), p. 21

<sup>24</sup> S. Moirand (1990), *Op.Cit*, p. 21

<sup>25</sup> J. Cortès, *Op.Cit*, p. 49

déictiques indiciels. Si le temps et le lieu de l'énoncé diffèrent du temps et du lieu de l'énonciation, il s'agit des déictiques anaphoriques ou cataphoriques.

Les éléments linguistiques situés en amont ou en aval s'établissent un lien de cohérence syntaxique, sémantique et stylistique. Ils se réalisent à l'aide des unités appelées "connecteurs". "Le terme de connecteur désigne un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase transformée"<sup>26</sup>. On peut dire que la fonction des connecteurs est de relier une phrase à une autre, un paragraphe à un autre. A la fois cataphoriques et anaphoriques, leur force cohésive, au fil du déroulement d'un texte, est remarquable. Relevant du lexique et de la syntaxe, les connecteurs peuvent avoir des valeurs différentes. Cependant, il sera mieux de mémoriser la liste des connecteurs proposée par Lita Lundguiste<sup>27</sup> et basée sur des critères sémantico-logiques: additif (et, or, de plus), énumératif (d'abord, ensuite, enfin ...), transitif (d'ailleurs, en outre ...), comparatif (aussi, plus, moins ...), adversatif (or, mais, par contre), concessif (toutefois, cependant), causatif / consécutif (c'est pourquoi, en conséquence, alors), résumatif (bref, en somme), temporel (en même temps, ensuite) et métatextuel (comme il a été signalé plus haut). Notons qu'un même connecteur peut posséder plusieurs fonctions.

Anaphores, cataphores, déictiques, connecteurs, tout ce que nous venons de dire sont des instruments de concision linguistique. Ils assurent, selon Lebleu<sup>28</sup>, l'économie linguistique, la surenchère sémantique et la cohésion thématique. D'autre part, ils sont une fonction qualificative car, en reprenant l'antécédent, ils le qualifient.

Quant à la règle de progression, un texte n'est pas une forme fixe, figée, immuable. Il existe en effet une dynamique du texte. Cette dynamique est assurée par la progression. Là, il sera mieux de poser cette question: comment un texte progresse-t-il? "Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé"<sup>29</sup>. Ce que l'on accentue donc, c'est qu'il ne faut pas répéter le même thème au fil du texte. Un texte est acceptable, s'il progresse et s'il fournit de manière constante un nouvel apport d'information.

<sup>26</sup> J. Cortès, *Op.Cit.*, p. 50

<sup>27</sup> Z. Kiran, E. Ergün, N. Öztokat, *Op.Cit.*, p. 90

<sup>28</sup> P. Lebleu, "Il est passé par ici, il repassera par là" dans *F.D.M.* No: 192, 1985, p. 45

<sup>29</sup> M-C. Albert, "Productions de Textes en F.L.E" dans *F.D.M.* p. 79

Selon S. Moirand<sup>30</sup> le langage permet à celui qui écrit de parler de quelque chose ou de quelqu'un en son absence. Ainsi celui qui écrit choisit de dire ou de poser soit l'un soit l'autre. L'information qu'il veut transmettre est appelée comme "thème": c'est le contenu ou c'est le support. Ensuite, il dit quelque chose à propos de ce qu'il dit (ou pose). Il apporte donc une information nouvelle dans le texte, ce dernier est appelé comme "rhème": c'est le nouveau ou c'est l'apport.

Alors, la règle de progression est assurée par le thème et le rhème. Le thème est considéré comme "ce sur quoi l'on parle"<sup>31</sup>, le rhème est conçu comme "ce que l'on dit à propos du thème"<sup>32</sup>. A ce point, s'il faut s'adresser à G.Vigner<sup>33</sup>, selon lui, le thème est ce qui est posé au départ, ce dont on parle et qui le plus souvent fait référence à des données déjà connues du lecteur. Le rhème est ce qu'on dit à propos du thème, là où figure un apport d'information. Ainsi, l'information s'avance, se développe tout au long du texte.

Plusieurs chercheurs ont fait des analyses sur les progressions thématiques. Nous voulons citer quatre grands types de progression que distingue Danes:

**-Progression linéaire simple:** chaque rhème (ou partie de rhème) devient le thème de la phrase suivante.

**-Progression à thème constant:** le même élément réapparaît comme thème de phrase en phrase, associé chaque fois un rhème différent.

**-Progression à thèmes dérivés:** les thèmes successifs sont dérivés d'un hyperthème initial.

**-Progression à rhème éclaté:** les thèmes successifs sont issus d'un rhème multiple<sup>34</sup>.

Pour sensibiliser les apprenants à ces quatre progressions, l'enseignant peut faire des exercices à travers lesquels les apprenants puissent assurer des profits nécessaires à leurs productions écrites.

Enfin, pour la règle de non-contradiction et la règle de relation, on peut dire qu'elles proviennent de la cohérence extratextuelle et qu'elles ont la nature pragmatique. La cohésion thématique est ce qui donne au texte son homogénéité, son déroulement logique. C'est par elle que le lecteur interprète chaque nouvel élément. Si l'on accepte qu'une phrase n'est pas un tas de mots, ainsi qu'un texte n'est pas une

<sup>30</sup> S.Moirand (1990), *Op.Cit.*, p. 47

<sup>31</sup> Z.Kıran, E. Ergün, N. Öztokat, *Op.Cit.*, p. 82

<sup>32</sup> *Ibid*

<sup>33</sup> G.Vigner, *Op.Cit.*, p. 48

<sup>34</sup> M.Péry, P.Woodley, *Les Ecrits dans l'Apprentissage* (Hachette, 1993), p. 76

succession aléatoire de phrases sémantiquement indépendantes, c'est admettre qu'un texte ne doit introduire aucun élément sémantiquement contraire à un contenu posé et même c'est admettre que les faits dénotés dans un texte doivent être reliés dans le monde représenté. A ce point, pour développer la compétence textuelle des apprenants, l'enseignant, selon les besoins et les objectifs, peut mettre le point sur l'étude des phénomènes à la fois intertextuels et extratextuels.

Quand nous nous demandons si la grammaire est nécessaire dans l'apprentissage de la production écrite, il nous faut s'adresser à S. Moirand<sup>35</sup> pour prendre une réponse adéquate à cette question. Selon elle, il faudrait laisser les apprenants en langue étrangère se structurer eux-mêmes leur grammaire. Cela sera pour tenir compte de leurs stratégies individuelles d'apprentissage. Il ne s'agit donc pas d'enseigner la grammaire mais d'aider les apprenants à intérioriser les modèles nécessaires à leurs productions, en réfléchissant avec eux sur le fonctionnement de la langue, à travers l'analyse des documents écrits authentiques. Il faudrait prendre soin que les apprenants n'ont pas l'impression de faire de la grammaire. En conclusion, lors des séances de compréhension des écrits, il faudrait sensibiliser les apprenants sur des marques textuelles afin que les apprenants sachent en tirer des conséquences pour leurs propres productions écrites. Car la créativité de l'apprenant réside dans son habileté à utiliser ces connaissances acquises.

### **1.3. Les Techniques des Repérages de Certains Indices sur le Texte**

Un texte n'est pas une addition de phrases. Il existe des règles de construction qui régissent l'organisation des discours. Apprendre à connaître le fonctionnement des textes ce sera l'objectif. On peut en effet apprendre à observer comment le langage verbal met en texte les faits, les objets, les personnes, les dires de soi et les dires des autres. C'est pourquoi on peut chercher également à présenter les outils dont on se sert pour décrire les textes par des activités et par des exercices à pratiquer en classe de langue.

---

<sup>35</sup> S. Moirand (1979) *Op.Cit.*, p. 147

Selon S. Moirand<sup>36</sup>, les repérages effectués sur des écrits de même type lors des cours de compréhension est une préparation à la production de ce type de textes. C'est pourquoi la procédure d'accès à la réception écrite consisterait à rejeter toute lecture linéaire pour éviter le blocage sur des mots inconnus et entraîner les apprenants à une approche globale aux textes: texte littéraire, documents médiatiques, discours des sciences et des techniques, parler du monde des affaires et des politiques ou de l'environnement quotidien, tout peut devenir corpus.

Quand il s'agit de la lecture d'un texte, les apprenants ne savent pas pourquoi ils lisent et ne savent pas comment lire ces textes. Tout exercice, si difficile qu'il semble, peut être traité avec efficacité, si on en divise les difficultés et si l'on procède par ordre, c'est pourquoi on peut proposer de distinguer plusieurs étapes dans l'élaboration d'une analyse.

Alors, lors de l'interprétation d'un document, selon S. Moirand<sup>37</sup>, il faut tenir compte des éléments pertinents de la situation de production, c'est-à-dire il faut chercher des réponses aux questions suivantes: qui écrit?, où ?, quand?, à propos de quoi?, pour quoi faire?, pourquoi?, à qui écrit-il?, pour qui?

Combien d'apprenants commencent par enquêter de cette façon avant de commencer la lecture? Ainsi, ne pas préciser le contexte, le statut de l'énonciateur (scripteur), celui du destinataire (lecture) sont des facteurs perturbateurs. Dans ce cas, aider les apprenants incomble à l'enseignant.

L'activité à faire en premier lieu sera un regard global sur le texte. Tout texte a une forme. C'est pourquoi un premier regard sur le texte peut fournir à l'apprenant quelques indications. Un texte, avant d'être lisible, est tout d'abord visible. Pour cette raison, il ne faut pas négliger la disposition typographique de l'écrit. "Celui qui lit fait une double lecture, "par l'esprit" et "par le regard" il doit porter une attention égale à tous les éléments, chargés de sens ou non, prévisibles ou non"<sup>38</sup>.

Une recette de cuisine, une carte d'identité, un programme quotidien de télévision sont des textes différents et typiques parce qu'ils présentent des aspects

<sup>36</sup> S. Moirand (1979) *Op.Cit.*, p. 96

<sup>37</sup> *Ibid*, p. p. 9

<sup>38</sup> J-F, Halte, A, Petitjean, C. De Metz, "Lire et Ecrire en Situation Scolaire" dans *Langue Français* No: 38, 1978, p. 58

visuels différents. Donc, un texte a une forme qui lui est propre, un autre a la sienne. Cette disposition est elle-même porteuse de signification. Les perceptions visuelles des signes s'appellent les données iconiques. Donc, comme tout texte écrit a une fonction iconique, il importe de le prendre en compte. Les photos, les dessins, les titres, les paragraphes, les guillemets, les parenthèses, les signes d'orthographe, les caractères grasses, en un mot, les effets typographiques sont autant de signes pertinents lors d'une approche globale.

Un texte apparaît avant toute chose et surtout avant toute lecture, dans sa matérialité. Cet aspect est trop souvent ignoré ou négligé par les lecteurs. Ainsi, au lieu de précipiter immédiatement dans la lecture, l'apprenant peut tirer grand profit de l'observation de la forme du texte. Dans ce sens, "la manipulation des textes est une entrée dans l'imaginaire, un appel à la créativité"<sup>39</sup>.

Après avoir fait attention sur les indices iconiques, on peut passer aux autres types d'indices. Dans un texte, le scripteur utilise les énoncés selon une réalité qu'il veut dégager. Les traces linguistiques de ses énoncés se manifestent à la surface des textes. Ces traces sont "celles qui désignent les acteurs et les objets de la réalité; celles qui les caractérisent et qui décrivent leurs interrelations; celles qui traduisent la façon dont on les perçoit, ce qu'on en pense; celles enfin rendant compte de la façon dont on veut montrer à d'autres"<sup>40</sup>.

Donc, premièrement on peut rechercher le positionnement du scripteur et du lecteur: dans un texte, on trouve des indices rendant compte de la présence plus ou moins grande des énonciateurs: les scripteurs et les lecteurs. Le scripteur manifeste sa présence dans le discours sous la forme de marques personnelles de la première personne telle que: "je", "mon", "nous", etc. Le scripteur peut introduire également dans son discours des marques renvoyant directement à ses lecteurs sous la forme de la deuxième personne telle que: "vous", "votre", "ton", "tes", etc.

Tout texte est produit à un moment précis. C'est le temps de l'énonciation. Un certain nombre d'éléments linguistiques comme les indicateurs spatiaux permet de distinguer le temps du discours. De la même façon, tout texte est produit dans un

<sup>39</sup> P.Dufayet, R.V. Cleef, *Op.Cit.*, p. 52

<sup>40</sup> S. Moirand, "Des Choix Méthodologiques pour une Linguistique de Discours Comparatives" dans *Langages* No: 105, 1992, p. 28

endroit précise. C'est le lieu de l'énonciation. Les éléments linguistiques renvoyant aux indicateurs temporels tels que demain, dans une semaine, lundi... permettent de discerner quel est le lieu du discours.

Il est nécessaire que les apprenants comprennent les conditions de production et de consommation de ce produit écrit. Pour cette raison, on peut faire des repérages sur des marques formelles d'énonciation; repérage des mots qui renvoient au scripteur; repérage des mots qui renvoient au récepteur, repérage des mots qui renvoient au lieu et repérage des mots qui renvoient au moment chronologique.

On peut repérer également des traces énonciatives. Alors un acte énonciatif selon Austin et Scarle<sup>41</sup>, se compose en trois actes fondamentaux: l'acte de référence; on parle de quelque chose; l'acte de prédication; pour en dire quelque chose et l'acte illocutionnaire: afin de communiquer avec quelqu'un dans une intention spécifique. Ces trois actes sont des rapports; rapports que le scripteur cherche à rapporter qu'il établit avec ce dont il parle et ce qu'il cite. Ainsi tout scripteur peut porter un jugement, donner son opinion, exprimer son appréciation, etc., par rapport à ce qu'il écrit et à ce qu'il cite par l'intermédiaire de différents types de verbes, adjectifs, de substantifs, d'adverbes, voire des moyens typographiques.

Quant aux actes de parole, tout scripteur veut faire quelque chose à son lecteur ou bien lui faire faire quelque chose, pour que son intention pousse, pour que son message ait un effet, pour qu'il n'y ait pas ratés, il ne peut pas employer n'importe quelle formulation linguistique. Il peut chercher tour à tour à définir, présenter, exemplifier, résumer, conclure, etc.. Ainsi les apprenants peuvent comprendre que le langage ne sert pas seulement à décrire, mais à faire: informer, démontrer, porter un jugement, lancer un avertissement, menacer, etc. On peut donc repérer les actes de langage suivants; la plainte, la promesse, la revendication, la provocation, le refus, la mise en question de la demande, etc. Egalement on peut étudier les variations du ton (respectueux, provocateur, agressif, etc.) et les expressions qui marquent une position d'infériorité, de supériorité et d'égalité.

Finalement les repérages effectués sur des écrits peuvent être une préparation à la production des textes. A partir de là, on peut : faire identifier des termes renvoyant à

---

<sup>41</sup> J.Cortès, *Op.Cit.*, p. 31

un même objet ou à une même personne ; faire rechercher, pour un objet ou une personne dans un contexte précis, les termes qui font parties de la même série sémantique ; faire repérer les déictiques temporels, les segments anaphoriques, les articulateurs logiques, les termes génériques ; faire repérer aussi des connecteurs temporels, argumentatifs et les mots qui rendent compte de la thématique du texte et ceux qui contribuent à sa progression et à sa cohésion.

Il est clair que l'ensemble de ces phénomènes est très bénéfique pour sensibiliser les apprenants aux situations différentes de l'écriture. D'autre part, l'exercice d'analyse peut aider les apprenants à utiliser leurs ressources linguistiques latentes, à les développer, à vérifier et à consolider leurs connaissances grammaticales. Tout dépend de l'habileté linguistique et de l'imagination de l'apprenant. Chacun peut trouver le moyen d'exprimer son individualité propre et créative à partir de ce type d'exercices. N'est-ce pas le but qu'on cherche à obtenir à l'apprenant ?

## 2. LA PRODUCTION ECRITE EN LANGUE ETRANGERE

Comme on a déjà dit, la compétence textuelle est une aptitude à produire et à comprendre des textes. Etant donné que la compétence d'écriture passe par la compétence de lecture, les pages précédentes ont eu comme objectif de présenter quelques activités qui visent le développement de la compétence de lecture. Les pages suivantes ont but de passer en revue la compétence d'écriture.

La compétence d'écriture, c'est-à-dire la réalisation d'une activité d'écriture exige la maîtrise de capacité multiple. A.Petitjean<sup>42</sup> les range comme suit:

- au niveau cognitif: mobiliser les idées et les planifier
- au niveau linguistique: manipuler la graphie, le vocabulaire et la syntaxe
- au niveau textuel: articuler les relations d'ensemble aux relations locales
- au niveau sémiotique: contenu sémantique du texte en rapport avec son appartenance de genre
- au niveau pragmatique: sur détermination du texte par des intentions communicationnelles.

---

<sup>42</sup> A.Petitjean, "Pratique de l'Écriture et Théorie du Texte" dans F.D.M. No: 215, 1998, p. 56

Parallèlement à cela, il sera mieux de donner la place aux autres conceptions: Selon E.Calaque, "l'acte d'écriture c'est la capacité de construire une représentation symbolique différée de la réalité, au moyen d'un système de signes linguistiques, comportant plusieurs niveaux d'organisation: morphologique, syntaxique, lexicale et sémantique"<sup>43</sup>.

Quant à Vigner<sup>44</sup>, l'acte d'écrire consiste à savoir se comporter de façon adéquate à l'intérieur de certaine situation d'échange par le moyen d'un code linguistique et textuel. Comme on l'y voit, la compétence scripturale requiert en elle-même trois compétences de base: communicatives, linguistiques et textuelles.

L'organisation du texte selon les règles grammaticales de la langue sont inséparables de la capacité communicative et inséparable encore de la capacité textuelle, c'est-à-dire l'appropriation du système de règles qui permettent de produire des textes bien formés.

D'autre part, on attire l'attention sur la double nature de l'acte d'écriture. G.Vigner<sup>45</sup> considère tout écrit comme une réponse à une demande intérieure et extérieure: intérieure parce qu'il s'agit d'une tension psychologique, d'une réaction émotive et affective et d'une volonté d'accomplissement de soi; extérieure parce qu'il s'agit des contraintes de la vie sociale.

Selon L. Porcher<sup>46</sup>, l'écrit est collectif dans l'individuel et personnel dans le social. Là, il s'agit d'une part des contraintes linguistiques de la langue écrite, d'autre part des appropriations individuelles de ces contraintes.

Quant à A.André<sup>47</sup> cette nature est indiquée comme: intuitive-sensible et aussi rationnelle-conceptuelle. Il s'agit tantôt de l'implication du scripteur, de sa relation profonde et de ses émotions à l'écriture, tantôt des codes, des contraintes, y compris situationnelle et des modes de structuration.

Dans la pédagogie de l'écrit, tenir ainsi ces deux bouts c'est l'unique solution pour l'épanouissement créatif des apprenants. Comme l'indique L. Porcher, "d'une part il faut enseigner la maîtrise d'un code formel, arbitraire, indépendant des intentions et

<sup>43</sup> E.Calaque, "Problématique du Passage à l'Écrit en Langue Étrangère" dans F.L.A. 1993, p. 85

<sup>44</sup> G.Vigner, *Op.Cit.*, p. 27

<sup>45</sup> *Ibid*, p. 29

<sup>46</sup> *Ibid*, p. 83

<sup>47</sup> A.André, *Op.Cit.*, p. 165

maternelle et étrangère. L'apprenant qui apprend à écrire en langue étrangère dispose généralement d'une compétence textuelle dans sa propre langue. L'enseignant devra en tenir compte, prendre appui sur cette compétence de départ pour la reconstruire, la préciser et la stabiliser progressivement.

A ce point, S. Moirand<sup>52</sup> précise la nécessité de partir de productions écrites des apprenants et de procéder à une réflexion en commun sur leurs difficultés et sur leurs erreurs. L'amélioration des productions (orthographe, syntaxe, cohésion) peut se faire peu à peu grâce à une pédagogie interactive. On peut se servir de ces formes erronées et ainsi on peut transformer leur analyse en stratégie pédagogique. A long terme, cela peut améliorer la qualité des productions. Les échanges entre les apprenants au cours de révision en équipes peuvent être utiles, en ce sens que ce processus cognitif, cette autoévaluation contribueraient à l'acquisition des habiletés en écriture.

Notons que l'on ne discute plus le rôle positif de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue, on sait que l'on n'apprend rien sans erreur et que l'erreur est facteur et indice de progrès. Ainsi l'erreur peut-elle devenir une stratégie d'apprentissage et contribuer à l'amélioration de la production écrite à condition de réfléchir ensemble par les activités à effectuer. Alors au lieu de pénaliser les erreurs, l'enseignant peut détendre l'atmosphère et donner l'exemple de la tolérance et expliquer le rôle de l'erreur dans l'apprentissage. Comme le souligne Barnett<sup>53</sup>, l'enseignant doit essayer d'évaluer ce que l'apprenant a à dire, au lieu de s'intéresser uniquement à l'aspect grammatical.

Cette façon de procéder aurait pour résultat d'amener graduellement les apprenants à consolider l'acquis tout en allant chaque fois un peu plus loin, pour en arriver finalement à l'expression libre et à l'expression créative.

## **2.1. Les Modèles de la Production Ecrite**

Dans ce lieu, nous essayerons de transporter des modèles que les didacticiens ont proposés pour la production écrite.

---

<sup>52</sup> S. Moirand (1979), *Op.Cit.*, p. 162

<sup>53</sup> C. Cornaire, P. Raymond, *Op.Cit.*, p. 127

G.Vigner<sup>54</sup> distingue dans l'acte d'écrire trois niveaux: conceptuel, textuel et discursif. S'il nous faut résumer lesdits niveaux, dans le niveau conceptuel, il s'agit d'une saisie mentale des données. Par exemple, le scripteur organise les faits en événement par une structure logico-sémantique. Dans le niveau textuel, il s'agit de l'application d'une macrostructure textuelle particulière répondant à la fois aux contraintes de la situation de communication et à l'intention dominante du scripteur. Et enfin, dans le niveau discursif, les unités textuelles ainsi constituées se réalisent dans une forme discursive spécifique, élaborée sous l'influence de facteurs liés à l'environnement linguistique et culturel de la communication. Alors par ces étapes, on émerge les discours à la surface du texte: c'est la production écrite.

Une motivation quelconque à l'écriture chez l'apprenant peut jouer un rôle positif dans son apprentissage et dans son épanouissement créatif. Ainsi, en début d'apprentissage, on peut essayer d'appliquer un programme proposé par S.Moirand<sup>55</sup>:

- créer dans la classe un bain d'écrit à l'aide d'affiche, de publicités, de consignes écrites, etc., penser à renouveler ces écrits et à faire écrire,
- commencer par demander aux apprenants de dicter à l'enseignant des consignes de jeux, des devinettes, des légendes de photos et de dessins, etc.
- donner aux apprenants le matériel écrit dans lequel ils découpent des mots et des phrases pour composer des textes par des collages.
- leur permettre d'écrire dès qu'ils en ont envie sur leurs livres, sur leurs cahiers et sur les affiches accrochées au mur et les encourager à écrire de petits mots, des légendes, des recettes, etc.
- proposer peu à peu de nouvelles situations d'écriture, en commençant par les plus simples.
- diversifier de plus en plus les situations d'écriture, accepter celles que les apprenants proposent et être exigeant sur la communicabilité du message plus que sur la norme formelle.

Signalons que S. Moirand tenant en compte cette motivation à l'écriture se propose de commencer d'abord par des activités portant sur la communication

---

<sup>54</sup> G.Vigner, *Op.Cit.*, p. 36

<sup>55</sup> S.Moirand (1979), *Op.Cit.*, p. 97

épistolaire puis sur la communication professionnelle. Selon elle, utiliser cette situation d'écriture constitue une stratégie d'enseignement efficace pour amener l'apprenant à produire plus tard des comptes rendus et des commentaires.

Pour la pédagogie de l'expression écrite, G. Vigner<sup>56</sup> propose deux étapes: dans la première étape l'apprenant effectue des choix, met en route les programmes discursifs et syntaxiques qui lui paraissent adéquats. C'est dans cette étape que l'intervention pédagogique trouve sa raison d'être, lorsqu'il faut apprendre à l'apprenant et l'aider à construire son texte. Pour ce faire, selon l'auteur on peut réaliser un travail portant sur des réécritures successives des textes-modèles. Cela permettra d'explicitier la démarche d'élaboration du texte, d'en distinguer les étapes, d'en examiner les incidences sur les choix syntaxiques et lexicaux à effectuer. La seconde étape, quant à elle, correspond à la mise en écriture du discours, "le débat avec l'apprenant y gagnera en rigueur. Les conseils, mis en garde, correction qui généralement accompagnent son travail prendront alors un caractère véritablement opératoire"<sup>57</sup>.

Pour la production écrite selon Dufayet<sup>58</sup>, deux étapes successives sont indispensables: Dans la première étape, il s'agit d'une imitation du texte proposée: après l'avoir lu, examiné, analysé, avoir mis à jour son organisation, son architecture, son fonctionnement, on produit un ou plusieurs textes. Dans la seconde, il s'agit de produire un texte de même type que précédemment, mais en le pervertissant. A ce point, la perversion d'un type de texte pourrait être définie comme un nouveau texte.

Selon cet auteur, la première étape est considérée comme la perception de l'acquisition d'un savoir-faire. "Aussi tout apport nouveau part-il d'un retour sur ce qui a été vu et qui est censé être su et maîtrisé. Ainsi, avant déborder la production d'un texte, il sera toujours judicieux de s'assurer du degré de maîtrise du texte"<sup>59</sup>. Quant à la seconde, elle consiste au degré de l'appropriation pour la réalisation de cette appropriation, on met l'accent sur la manifestation de la fantaisie et le goût du jeu des apprenants et sur l'expression de leur authenticité, en d'autres termes, sur leur créativité.

<sup>56</sup> G. Vigner, *Op.Cit.*, p. 63

<sup>57</sup> *Ibid*

<sup>58</sup> P.Dufayet, R.V. Cleef, *Op.Cit* p. 123

<sup>59</sup> *Ibid*, p. 137

Suivre l'envie de communiquer des apprenants et les aider à trouver les moyens de parvenir à leurs fins, c'est le chemin de l'expression libre et créative. Par cette attitude, on peut conduire l'apprenant à réaliser de manière satisfaisante et de manière créative son projet de communication.

Un autre modèle présenté par Pouliot<sup>60</sup> consiste à travailler avec le discours explicatif. Il le considère comme une pratique discursive privilégiée dans un milieu universitaire, parce que, d'une part, l'enseignant recourt au discours explicatif pour faire acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire, d'autre part, le discours explicatif est omniprésent dans les travaux exigés de l'apprenant, en réception comme en production. Tout cela montre que, dans un milieu d'enseignement/apprentissage, l'explication est un acte essentiel dans la transmission de connaissances ainsi que dans l'acquisition de celles-ci. L'activité que l'auteur propose se déroule ainsi: à partir d'un texte qui a été transformé en énoncés nominalisés, sous formes de notes, les apprenants indiquent la correspondance entre les énoncés et les phrases du schéma de ce texte (problème ou question, solution ou réponse) et les apprenants réécrivent les notes sous forme de texte, ce qui oblige non seulement les apprenants à saisir les caractéristiques du texte explicatif mais également à faire le passage de la nominalisation à la catégorie du verbe. A partir de cette activité, selon l'auteur, on peut élargir l'expérience, qui a porté principalement sur des discours explicatifs de type canonique, à des formes plus complexes, intégrées dans d'autres types de discours: narratif, argumentatif, informatif, etc., pour déboucher sur une didactique générale des discours.

Les modèles les plus fréquents qui sont proposés par la plupart des didacticiens ce sont l'imitation, la répétition et la réécriture des textes. Selon E. Calaque<sup>61</sup>, dans le premier temps, l'imitation est essentielle pour l'assimilation et la structuration des connaissances. Donc, en commençant par l'imitation, l'apprenant peut finir par la création personnelle et originale.

Le pastiche permet après identification de certains procédés (vocabulaire, syntaxe, tous) de débucher sur des exercices d'imitation de type ci-dessous :

---

<sup>60</sup> M.Pouliot, "Discours Explicatif Ecrit en Milieu Universitaire" dans *F.D.M. Numéro Spécial*, 1993, p. 121

<sup>61</sup> E.Calque, *Op.Cit.*, p. 88

-“Les variations de point de vue”<sup>62</sup>: un personnage peut être vu et compris par un narrateur omniscient (vision illimitée). Il peut aussi être considéré du dehors (vision externe) ou encore du dedans (vision interne). Ces différents points de vue peuvent être appliqués à des personnages ou à des objets et permettent ainsi de renouveler la description ou le portrait.

-“Les exercices de variations de rôles”<sup>63</sup>: Par exemple, le héros devient un coupable. A partir d’un changement de rôle des personnages, on s’avère des diverses transformations de la structure narrative et le lexique aussi se trouve modifié.

-“Les exercices de variations de genre”<sup>64</sup>: Il s’agit de faire transformer le texte en autre type de texte. Par exemple, transformer la lettre en télégramme, transformer une histoire en poème, transformer un fait-divers en histoire, etc.

-“Les jeux sur la structure chronologique du récit”<sup>65</sup>: Diverses formules temporelles peuvent être appliquées à la chronologie de l’événement. Par exemple le récit peut commencer par la fin et occasionner une relation rétrospective.

-“Les recherches des intrus”<sup>66</sup>: On peut proposer aux apprenants un texte ayant subi des transformations qui sont en contradiction avec l’univers de référence présumé.

-“Les phrases ou séquences parasites”<sup>67</sup>: Dans un court texte peut figurer une phrase indésirable, sans rapport avec la logique du texte. Donc c’est à l’apprenant de le recomposer.

-“L’exercice global”<sup>68</sup>: c’est un exercice de langue fondée sur les transformations morphologiques. Un texte peut subir des changements sans que son contenu soit modifié. On peut ainsi soumettre un texte court à différentes transformations de façon simultanée: changement d’indice, changement de personne, changement de discours direct, indirect, transformation du temps réel, nominalisation, pronominalisation, relativisation, subordination, recherche d’équivalent, etc.

<sup>62</sup> P.Bertochini, E.Costanzo, *Manuel d’Autoformation* (Hachette, 1989), p. 134

<sup>63</sup> Ibid

<sup>64</sup> Ibid

<sup>65</sup> Ibid

<sup>66</sup> Ibid

<sup>67</sup> Ibid

<sup>68</sup> Ibid

-“Les exercices de condensation”<sup>69</sup>: appelé aussi exercices de contraction de texte, où il s’agit de convertir un texte d’une longueur donnée en un texte plus court, selon des degrés variables de concision. Cette opération de traduction consiste à la réécriture des éléments d’information du texte sous une forme plus économique sans modifier le contenu de sens.

-“Les exercices d’expansion”<sup>70</sup>: où un schéma matriciel de base, nourri d’informations prélevées à différentes sources, va engendrer un texte de plus grande ampleur, à des degrés divers de spécification dans le détail, ce texte peut être lui-même remodelé en dernière instance selon ses conditions d’inscription à l’intérieur de la situation de communication.

-“Les exercices d’extension”<sup>71</sup>: ou de prolongement de texte qui consistent, à partir d’un fragment inducteur, à en inférer une suite possible, compatible avec les éléments posés dans la séquence initiale.

-“La généralisation”<sup>72</sup>: L’activité consiste à réécrire un texte où le référent est traité au niveau du cas particulier, selon une formulation générale, réécrire chacun de ces énoncés en le généralisant.

-“L’abstraction”<sup>73</sup>: L’objectif de faire disparaître, à partir d’une représentation figurative, toute spécification contextuelle et de mettre l’accent, dans la trame événementielle, sur la relation logique au détriment des aspects chronologiques. Par exemple: transformer les énoncés donnés de façon à passer d’une formulation ordinaire à une formulation savante.

-“La conceptualisation”<sup>74</sup>: L’objectif est d’apprendre aux apprenants à inscrire une série de constats, expériences, phénomènes dans un cadre interprétatif avec les transformations lexicales correspondantes. Par exemple: transformer les énoncés donnés en une formulation de conceptualisation.

---

<sup>69</sup> G. Vigner, *Op.Cit.*, p. 104

<sup>70</sup> *Ibid*

<sup>71</sup> *Ibid*

<sup>72</sup> G. Vigner “Ecriture et Savoir” dans *F.D.M. Numéro Spécial*, 1993, p. 45

<sup>73</sup> *Ibid*

<sup>74</sup> *Ibid*

-“La variation de point de vue sur le référent”<sup>75</sup>: Elle peut consister à changer de mode de conceptualisation. Conceptualiser consiste, sur une base notionnelle stable, à aller vers de plus en plus de précision, ce qui implique de la part de l’apprenant de disposer d’une compétence lexicale importante.

-“La prise de notes et synthèse de ces notes”<sup>76</sup>: à l’occasion de l’audition d’un cours, d’une conférence et d’une information quelconque, ce qui suppose de la part de l’apprenant la capacité à traiter l’information (compréhension, sélection, réorganisation, condensation).

-“La réécriture”<sup>77</sup>: rédaction d’un résumé d’article scientifique, rédaction d’un compte rendu de stage, rédaction d’une note de synthèse à partir de différents documents, réécriture d’un texte savant en un texte grand public.

Ces exercices préparatoires sont beaucoup plus utilisables, puisqu’un même texte est repris dans une variété de styles différents. Ainsi, les apprenants peuvent trouver dans ce type d’exercices que l’on leur propose, une nourriture linguistique variée pour pouvoir l’exploiter. Mais cette exploitation doit être assez amusée et motivée pour s’exercer à l’expérience personnelle guidée. Finalement, il faut recommander d’arriver à dépasser le pastiche pour arriver à s’exprimer de la manière la plus personnelle et la plus créative.

## **2.2. Les Activités à Réaliser Pour la Production de Textes**

Pour la production de textes, plusieurs didacticiens proposent des modèles différents et également présentent des activités très variables. Dans cette partie, nous souhaitons exposer quelques-uns d’entre eux.

### **2.2.1. Les Textes Littéraires**

“Une linguistique qui ignore la fonction poétique du langage est une linguistique incomplète. Une pédagogie qui rejette le discours littéraire est une pédagogie

---

<sup>75</sup> G. Vigner (1993), *Op.Cit.*, p 45

<sup>76</sup> *Ibid*, p 49

<sup>77</sup> *Ibid*, p 45

amputée”<sup>78</sup> note-t-il Benamou. La littérature est une source inépuisable où les impressions et les sentiments dominent. L’expression des sentiments est souvent moquée dans un monde où la raison froide et la déraison semblent l’emporter. Les habitudes, les automatismes acquis, les préjugés, les méthodes traditionnelles, l’attitude classique de l’enseignant et la dureté du travail effacent peu à peu la créativité. Il sera donc nécessaire d’insérer dans un contexte où l’imaginaire est valorisé, même si certains trouvent cela puéril et superflu, même si pendant longtemps on s’est contenté de faire reproduire plutôt que de stimuler à produire.

La pratique créative vise à la libération de l’expression écrite. Il s’avère indispensable que l’apprenant puisse manifester son affectif et son émotionnel autant que son cognitif, c’est-à-dire qu’il s’exprime intégralement.

Pour ce faire, nous souhaitons nous attarder en premier lieu sur le récit. Le récit ou la narration est en fait un héritage des contes et des histoires. Pour motiver les apprenants à l’écriture, un travail sur le récit est une bonne occasion. Car le récit offre des possibilités créatives et en mobilisant l’imaginaire, il donne libre cours à la fantaisie. Alors on peut démontrer ses variétés en distinguant différents types de récits: récit d’aventures, récit historique, récit social, récit de mœurs, récit philosophique, récit de presse, récit biographique, récit autobiographique, récit de science-fiction, récit fantastique, récit réaliste, récit policier, etc.

A côté de ces diversités, il nous faut présenter ses techniques narratives rangées par Radenkovic<sup>79</sup> comme suit:

1. Le récit linéaire: la narration suit chronologiquement l’ordre de la fiction.
2. Les récits en parallèle: deux récits qui semblent n’avoir aucun rapport immédiatement mais qui renvoient à une action ou à une situation semblable.
3. Le récit non linéaire: on commence par la fin pour revenir au début. On procède par des retours en arrière ou “flash back”.
4. Les récits par emboîtement comme les poupées russes (matriochkas).

<sup>78</sup> M. Benamou, *Pour une Nouvelle Pédagogie du Texte Littéraire* (Hachette, Larousse, 1981), p. 5

<sup>79</sup> *Ibid*, p. 144

Pour apprendre à rédiger un récit, à côté des techniques narratives, l'auteur<sup>80</sup> propose une matrice à partir de laquelle les apprenants puissent rédiger un récit en faisant appel toujours à leurs imaginations, à leurs créativité. Prenons-la.

**Pour planter le décor: où?:** dans une ville, village, mer, campagne, montagne, pays, pays imaginaire, lieu exotique, autre planète, île rêvée, etc.

**Quand?:** à quelle époque, dans le passé lointain, récent, actuellement, dans le futur, pendant quelle saison, à quel moment de la journée, de la nuit, il pleut, il fait froid, chaud, le temps est brumeux, ensoleillé, etc.

**Pour présenter les personnages: Qui?:** animal, femme, homme, jeune garçon, jeune fille, enfant, groupe de gens, foule, vieillard, monstre, géant, extraterrestre, etc.

**Quoi?:** que fait-il? que fait-elle? Quel profession/occupation? Quelle est l'activité du ou des personnages au moment où l'histoire commence? est-il debout, assis, seul, entouré? se déplace t-il à pied, en voiture, en train, en avion, en soucoupe volante, etc.

**Combien?:** un, deux, ou trois personnages, un ou deux groupes, un groupe, un individu, un animal, etc.

**Pour mettre en texte l'événement: Quoi?:** description de l'événement qui vient perturber la situation, description de temps, de lieu, des personnages.

**Comment?** développer dans un ordre chronologique les événements en décrivant les conséquences sur le lieu, le temps, les personnages concernés.

**Pour choisir le dénouement:** heureux, comique, malheureux, tragique, retour à la situation du début, sans dénouement, laisser imaginer la suite.

A partir de cette matrice et de ces techniques narratives, on peut demander aux apprenants d'écrire, individuel ou collectif, certain type de récit en indiquant les lexiques descriptifs concernant: lieu, temps, objets, personne, visage, allure, apparence, caractère, verbes exprimant le mouvement, les émotions et connecteurs, etc.

Finalement, quand il s'agit de proposer aux apprenants une représentation du récit, l'essentiel est d'amener l'apprenant à prendre conscience de variations dans le déroulement d'un texte narratif.

---

<sup>80</sup> A.B-Radenkovic, Op.Cit., p. 141

Dans le deuxième lieu, nous voulons transporter les activités concernant l'écriture théâtrale.

L'écriture théâtrale correspond à tous les dialogues de la vie. Pour confronter les apprenants aux différentes situations de communication, elle est trop profitable afin d'améliorer leurs capacités communicationnelles.

Le dialogue se distingue visuellement par le passage à la ligne et par la ponctuation spécifique. C'est-à-dire, on utilise des règles connues de la ponctuation: ouvrir les guillemets au début, les fermer à la fin, séparer les parties par des tirets. Comme l'expressivité propre à l'oral disparaît (intonation, rythme), elle peut être assurée par des points d'exclamation, d'interrogation, de suspension.

Afin que le dialogue écrit ressemble au dialogue oral, selon Peyrouet<sup>81</sup>, il faut adopter une langue convenable à la situation et aux personnages. Le dialogue doit renseigner le lecteur sur les gestes de protagonistes, leurs sentiments et leurs opinions, ainsi qu'il renseigne sur les lieux, le temps, les faits. Pour cela, on peut utiliser la grammaire de l'oral: phrases courtes, phrases elliptiques ou inachevées, phrases coupées et quelques termes comme "euh... hein... bon...".

Avec ce type d'écriture, on peut sensibiliser les apprenants à la formulation des informations: dire, bavarder, indiquer, annoncer, dévoiler, révéler, informer, présenter, etc., et également à celle d'opinion où chacun essaie de convaincre l'autre: déclarer, émettre un avis, affirmer, prétendre, soutenir, nier, répondre, contredire, démentir, protester, accorder, convenir, admettre, avouer, etc.

Quant aux exercices à faire, Douënel<sup>82</sup>, à partir d'un texte, propose un exercice qui consiste à rétablir toutes les parties qui pourraient être dialoguées et à rédiger ces dialogues comme le ferait pour une pièce de théâtre.

Un autre exercice consiste à rédiger des dialogues en imaginant des conflits entre deux ou plusieurs personnages. Ces dialogues devraient comporter des phrases suivantes:

"-Je tourne chez ma mère!

-A ton âge, je ne sortais pas tous les soirs!

<sup>81</sup> C.Peyrouet, *La Pratique de l'Expression Ecrite* (Nathan, 1991), p. 24

<sup>82</sup> L.Douënel, G.Jackson, S.Raoul, *Si tu t'imagines...* (Didier, 1994), p. 31

-Je ne remettais plus jamais les pieds dans ce magasin”<sup>83</sup>.

Une variante<sup>84</sup> ; il y a l’accusateur, l’accusé(e) et même la victime qui a échappé au meurtre. Comme dans un vrai procès, la classe établit l’acte d’accusation selon l’ordre chronologique des faits en terminant par le verdict. Chacun compose des dialogues des personnages qu’il a choisis.

-“Ecrire une comédie”<sup>85</sup>;

Le lieu: la salle à manger d’un paquebot de croisière.

Le temps: l’heure de dîner, atmosphère très mondaine, autour de la table, quatre personnages.

Le dialogue: une conversation courtoise, soudain, un personnage prononce l’une des phrases suivantes:

-“J’ai envie de vomir!”

-“Mais enfin, arrêtez de me faire du pied!”

-“Vous avez triché au bridge, hier soir!”

-“Qui était cette jeune femme ravissante à qui vous parliez tout à l’heure au bar?”

A partir de ces phrases, chacun écrit le dialogue en plaçant quelques répliques avant cette rupture de ton et immédiatement après. En outre, on peut reprendre une autre scène, changer le lieu, le temps, les personnages.

-“Dialogues incomplets”<sup>86</sup> selon le niveau de la classe, l’enseignant fait écrire un des dialogues après avoir défini la situation de communication pour chaque dialogue.

-“Dialogue à terminer”<sup>87</sup>: Après avoir déterminer la situation de communication, on demande aux apprenants de trouver au moins trois façons différentes de compléter chaque dialogue.

-“Répliques mélangées”<sup>88</sup>: L’enseignant le distribue sous forme de feuilles photocopées. Les apprenants essayent d’accorder chaque fois trois répliques entre elles de façon à obtenir huit petits dialogues différents, puis d’identifier les personnages et le

<sup>83</sup> L.Douënel, G.Jackson, S.Raoul, *Op.Cit*, p. 33

<sup>84</sup> *Ibid*, p. 87

<sup>85</sup> *Ibid*, p. 94

<sup>86</sup> F.Weiss, *Jeux et Activités Communicatives dans la Classe de Langue* (Hachette, 1983), p. 58

<sup>87</sup> *Ibid*

<sup>88</sup> *Ibid*

lieu où se déroule chaque conversation. Il importe d'accepter toutes sortes de solutions et encourager les apprenants à trouver les combinaisons possibles.

Bref, en exploitant ces exercices mentionnés, l'enseignant peut pousser les apprenants à aller à la recherche de la langue écrite.

Dans le troisième lieu, nous voulons donner la place à l'écriture poétique. Comme le note Peyrouet<sup>89</sup>, des profondeurs de l'inconscient à la sensation immédiate, du désir de dire ses émotions et ses rêves à la volonté d'exprimer ses peines et ses espoirs, la poésie a des sources multiples.

Jaillissement, élan, inspiration, expression, créativité, création, invention, innovation c'est-à-dire la pratique de la poésie peut être un excellent moyen contre des activités faites par les exercices stéréotypés et clichés qui provoquent l'ennui, routine, dessèchement, imitation...

Pour la poésie, comme il existe des règles classiques (rime , mètre), on utilise des vers libres. Convenant à l'expression personnelle des sentiments, les vers libres ont beaucoup de formes nouvelles de la fable de la Fontaine à l'écriture automatique des surréalistes. ( "Dictée de la pensée en l'absence de tout contrôle exercé par la raison, en dehors de toute préoccupation esthétique ou morale"<sup>90</sup>.)

A partir de là nous voulons donner quelques activités à faire de la poésie.

-“Le poème-inventaire”<sup>91</sup>, où on utilise seulement des adjectifs et des substantifs, pas de verbes. Par exemple, à partir du texte célèbre de Perec “Je ne me souviens pas”, on peut faire écrire aux apprenants, individuel ou collectif, à l'instar de cela:

“Je me souviens des départs, des retours  
Je me souviens des renards dans la montagne  
Je me souviens des bambous sous la neige  
Je me souviens des jeux, des cris”

...

Un autre inventaire peut être à partir de l'extrait de Roland Barthes “J'aime... / je n'aime pas...”. Par exemple:

---

<sup>89</sup> C.Peyrouet, *Op.Cit.*, p. 32

<sup>90</sup> *Ibid*

<sup>91</sup> A.Disson, “Des Haïkus en Classe de Langue” dans *F.D.M.* No: 284, 1996, p. 53

-“Le jeu de la phrase qui n’en finit pas”<sup>94</sup>: “L’enseignant écrit au tableau une phrase courte que chaque apprenant va allonger. La matrice est ainsi:

“Pour faire... , il faut ...”

Par exemple: “Pour faire un paquet cadeau, il faut une grande feuille de papier.

Pour faire un paquet cadeau, il faut du ruban rouge.”

Pour écrire des poèmes, il suffit d’appliquer des recettes aussi simple que des recettes des gâteaux. En voici une proposition de Tristan Tzara.

Pour faire un poème dadaïste

Prenez des ciseaux

Choisissez dans un journal un article

Ayant la même longueur que vous

Comptez donner à votre poème

Découpez ensuite avec soin chacun

Des mots qui forment cet article

Et mettez-le dans un sac

Agitez doucement.

Une variante de cette proposition présentée par F.Dangon<sup>95</sup>; prenez votre dictionnaire français, ouvrez-le au hasard, vingt fois. Choisissez chaque fois le cinquième mot de la première colonne de la page de gauche. Relevez au fur et à mesure ces vingt mots et composez votre poème. Il va de soi que vous pouvez ajouter les mots dont vous avez besoin pour réussir votre recette.

A partir de ce modèle ci-dessous, proposé par H. Augé on peut faire écrire des poèmes.

“Un,  
 elle a des cheveux bruns  
 un, deux  
 elle a des yeux bleus  
 un, deux, trois  
 elle joue de l’harmonica

<sup>94</sup> L.Douënel, G. Jackson, S. Raoul, *Op.Cit.*, p. 51

<sup>95</sup> F.Dangon, J.R-Brière, F.Weiss, *Ecrites, Activités 3* (Hatier, 1995), p. 50

un, deux, trois, quatre  
 elle habite près du théâtre  
 qui est-ce?  
 ma cousine Angès”<sup>96</sup>.

-“Poème collectif”<sup>97</sup>: on demande aux apprenants de proposer des thèmes qu’ils sentent importants ou intéressants dans leurs vies personnelles (par exemple: la mort, la drogue, l’amour, etc.) Tous les thèmes proposés sont écrits au tableau et on décide par vote celui qui intéresse le plus grand nombre de personnes. Alors on demande à chaque membre du groupe d’exprimer sous forme d’images mentales ce que lui suggère ce thème. Quand un membre du groupe a quelque chose à dire, il écrit au tableau la phrase qu’il a pensée. Pour ce faire, il convient de créer un climat de confiance et de liberté dans la classe pour que chaque apprenant désire aller écrire au tableau ce qu’il ressent.

A partir d’un poème qui joue sur les prépositions de base du français, chacun invente un poème qui jouerait sur ces mêmes prépositions ou d’autres. Voici un modèle: “Où est mon foulard?

Crie Martha  
 Il n’est pas sous le lit,  
 Crie Nathalie  
 Il n’est pas dans le tiroir,  
 Crie Renoir  
 Il n’est pas sur la chaise  
 Crie Thérèse  
 Il n’est pas dans le bureau  
 Crie Renaud  
 Ne pleurez pas  
 Il est là  
 Dit Nicolas”<sup>98</sup>.

Dans le texte qui suit, un père enseigne la vie à son fils. Le plus important dans la vie,

<sup>96</sup> H.Augé, M-F.Barot, M.Vielmas, **Jeux Pour Parler, Jeux Pour Créer** (CLE International, 1981), p. 55

<sup>97</sup> **Ibid**, p. 81

<sup>98</sup> **Ibid**., p. 87

“Mon garçon,  
C’est l’air pour respirer  
C’est l’eau pure pour boire  
C’est...”<sup>99</sup>.

Les apprenants peuvent essayer d’achever le poème

Le texte qui suit est extrait d’un long poème de Jacques Prévert. L’auteur y évoque des gens qu’on côtoie quotidiennement. Ce sont pour la plupart des êtres qui travaillent et souffrent. A la manière de J.Prévert, chacun peut écrire un poème.

“Ceux qui mangent de la mauvaise viande  
Ceux qui passent leurs vacances dans les usines  
Ceux qui ne savent pas ce qu’il faut dire  
Ceux qui ont du travail  
Ceux qui n’en ont pas”<sup>100</sup>.

Pour finir, nous nous rejoignons avec Raymond Queneau qui conseille ainsi :

“ Bien placés, bien choisis,  
Quelques mots font une poésie  
Les mots, il suffit qu’on les aime  
Pour écrire un poème”<sup>101</sup>.

Finalement, pour exploiter tous ces exercices proposés, il existe, comme l’indique J.P.Goldenstein<sup>102</sup>, deux modes de travail pédagogique différente. L’un, le plus traditionnel, implique un modèle dont l’activité se base sur le mode de l’explication / application. L’autre, plus centré sur l’apprenant, exploite les capacités du groupe-classe à créer de la réflexion et à produire de la connaissance. C’est le dernier mode de travail que nous proposons car c’est ce mode qui entraîne les apprenants à utiliser leur créativité.

---

<sup>99</sup> G.Niquet, **L’Expression Pour Tous** (Hachette, 1979), p. 44

<sup>100</sup> **Ibid.**, p. 46

<sup>101</sup> **Ibid.**, p. 58

<sup>102</sup> J.P. Goldenstein, **Op.Cit.**, p. 29

### 2.3. Les Suggestions Pour Bien Ecrire

Dans cette partie, nous essayerons de définir quel est l'ordre chronologique des diverses opérations effectuées depuis le moment où la nécessité d'écrire un texte se fait sentir et quelles sont les propositions des didacticiens pour bien écrire.

Quel que soit le type de discours, il apparaît que le bon texte présente quelques qualités que l'on peut toujours chercher à développer chez les apprenants. Ces qualités primordiales sont "simplicité, clarté, concision". Donc, le texte idéal est celui dans lequel aucun mot n'est inutile, où tout est lié, tout est à sa place et tout est nécessaire. Comme le note Ploquin<sup>103</sup>, ce sont des vertus canoniques de l'écriture.

#### 2.3.1. Que Faire Devant un Sujet?

Que faire devant une feuille en tête-à-tête avec le sujet à traiter? Selon la réponse de Désalmand,<sup>104</sup> il importe d'examiner soigneusement le sujet à tous les niveaux avant de se lancer dans la rédaction. Pour cela, il faut bien lire le sujet et les consignes. La directive, telle que "décrivez", "racontez", "expliquez", "étudiez", "discutez", "commentez", "imaginez" ou "inventez", etc. donne en elle-même les significations sous quelle direction que le texte prendra une forme et un contenu.

Besson<sup>105</sup> illustre ce qu'il faut faire ainsi: lire lentement le sujet une première fois pour en dégager le sens général afin de formuler mentalement, le reprendre ensuite en dégagant le sens précis de chaque mot, de chaque phrase; ne pas laisser aucun point dans l'obscurité ou dans le vague.

Si l'on rédige, si l'on écrit, c'est que l'on a quelque chose à exprimer, à dire. La condition première et essentielle pour écrire est, selon Burfin<sup>106</sup>, d'avoir une idée nette de ce que l'on veut dire. Car savoir ce que l'on veut est nécessaire pour l'exécution de n'importe quel travail. "Avant donc que d'écrire apprenez à penser"<sup>107</sup> conseillait

<sup>103</sup> F.Ploquin, "L'Écrit à Contre-Pied" dans F.D.M. Numéro Spécial, 1993, p. 156

<sup>104</sup> P.Désalmand et P. Tort, *Du Plan à la Dissertation* (Hatier, 1998), p. 70

<sup>105</sup> R. Besson, *Guide Pratique de Rédaction* (Edition Casteilla, 1994), p. 10

<sup>106</sup> R.Burfin, *Savoir Rédiger* (Chronique Sociale, 1992), p. 13

<sup>107</sup> S.Léoni, "Apprendre à Ecrire, Apprendre à Penser, en France et en Italie" dans F.D.M. Numéro Spécial, 1993, p. 142

Boileau. “Je tâche de bien penser pour bien écrire”<sup>108</sup>, déclarait Flaubert. Donc, la pensée et l’écriture s’entrelacent.

Comment faire pour avoir des idées? Burfin<sup>109</sup>, à partir d’une comparaison entre les chercheurs d’idées et les chercheurs de champignons, fait un commentaire. Prenons-le. Les uns trouvent des idées, les autres n’en trouvent pas. Donc, les uns ont-ils de la chance et les autres n’en ont-ils pas? Il faut observer attentivement les uns et les autres. Les malchanceux marchent le nez en l’air, ou bien ils regardent à leurs pieds, mais ils zig-zagent ici et là, partent dans une direction, puis dans une autre, reviennent sur leurs pas, tournent en rond et trouvent rien. A l’inverse de cela, les autres observent méthodiquement des lieux, ou bien avant de commencer, analysent longuement le terrain pour en connaître les caractéristiques, se dirigent vers les points où ils ont la chance de trouver ce qu’ils cherchent.

A partir de là, peut-on dire qu’il ne faut pas laisser courir la plume aussitôt, qu’il ne faut pas écrire au hasard et qu’il ne faut pas partir trop vite avec l’unique idée, car on risque de passer à côté, on risque de s’égarer hors du sujet et on risque de n’apercevoir qu’un seul des aspects qu’il comporte.

La recherche d’idées requiert recours à certaines techniques plutôt que d’attendre l’arrivée de l’inspiration. R. Besson<sup>110</sup> précise qu’il faut explorer tous les aspects du sujet en le bombardant des questions. Donc, il faut s’interroger en tout premier lieu sur ce type de questions: Quel genre de texte dois-je rédiger?; Lettre, description, portrait, comparaison, dialogue, récit et discussion-réflexion? etc. Que me demande-t-on exactement?

“Vous avez éclairé le sens du sujet; vous savez ce qui vous est demandé. Mais vous pensez aussitôt: “Moi, je n’ai pas d’idée!”. C’est faux. Elles dorment en vous: ce sont vos souvenirs, votre expérience de tous les jours. Il faut les éveiller”<sup>111</sup>. Donc, il ne faut pas rester inactif. En effet, l’art de réfléchir, c’est d’abord l’art de se poser adroitement des questions, car les idées viennent à qui les appellent.

---

<sup>108</sup> S.Léoni, *Op.Cit.*, p. 142

<sup>109</sup> R.Burfin, *Op.Cit.*, p. 29

<sup>110</sup> R.Besson, *Op.Cit.*, p. 8

<sup>111</sup> *Ibid*, p. 11

Pour favoriser l'inventivité et la créativité, il faut oser imaginer. Pour ce faire, on peut utiliser la technique d'association des idées étant une sorte de technique créative et on peut faire des entraînements efficaces pour apprendre à trouver des idées. Pour cela, Peyrouet<sup>112</sup> propose dix procédés déclencheurs d'idées:

- problématisation: chercher d'abord la définition du mot, de la notion à présenter. Du simple mot, passer aux questions que l'on peut poser à son propos.
- association automatique d'idées: à propos d'un mot, d'une notion, écrire tout ce qui passe par la tête.
- association raisonnée d'idées: chercher des synonymes, des idées voisines ou en continuité, des rapports élément / ensemble, les idées opposées, comme pour construire une antithèse.
- recherche d'exemples: toute notion, après avoir été définie, peut-être éclairée, explicitée par des exemples tirés de l'histoire, de la vie, du terrain.
- sectorisation: à partir d'une notion ou d'une question, on cherche des idées et des exemples dans différents domaines: expérience, vie personnelle, expériences des amis, des parents, secteurs économique, social, politique, domaines des idées philosophiques, secteurs scientifiques, technique, domaine des médias (presse, t.v., radio).
- recherche de jugements de valeur: montrer que telle notion, tel problème sont évaluable en termes de valeurs morales, esthétiques, politiques, etc.
- observation orientée: sur tel sujet, mener une enquête, observer, noter. Par exemple, visiter une entreprise, un moment, observer un paysage et transcrire les impressions, prendre des notes lors d'une écoute (radio, t.v).
- lecture orientée: à partir de la notion étudiée, du problème posé, consulter des dictionnaires, des encyclopédies, des journaux, des ouvrages spécialisés ou non.

Notons que les mêmes phases se proposent par beaucoup d'auteurs. A ce temps, nous souhaitons donner la place à Burfin<sup>113</sup> qui propose six phases: a) quel est l'objectif? b) se concentrer sur le sujet, c) recherche systématique d'idées, d) demander des idées aux autres apprenants e) faire systématiquement le tour des idées, f) laisser mûrir.

---

<sup>112</sup> C.Peyroutet, **Op.Cit.**, p. 58

<sup>113</sup> R.Burfin, **Op.Cit.**, p. 8

En étape de rechercher des idées d'après Besson<sup>114</sup>, il faut noter en vrac au fur et à mesure les idées telles qu'elles se présentent à l'esprit. Il ne faut pas faire des phrases. Un mot ou un groupe de mots suffira à rappeler ce que l'on aura ensuite à développer. Toutefois, il faut les présenter très clairement pour pouvoir sélectionner, classer, ranger afin de composer le plan de l'écrit.

Saisir et noter au vol, en style télégraphique toutes les idées qui viennent à l'esprit, sans faire aucun tri, ni aucune sélection au sujet de leur utilité; chercher, si possible, d'autres idées complémentaires, ce sont les suggestions que Burfin<sup>115</sup> a proposées. Comment peut-on trouver ces mots? Le même auteur lui répond ainsi: en voyant en esprit ceux qui sont concernés l'esprit, en faisant des rapprochements ou des oppositions, enfin en laissant des enchaînements d'idées; enchaînements suggérés par les mots utilisés.

A ce stade de travailler sur les champs lexicaux, Désalmand<sup>116</sup> propose la technique de "brainstorming". Comme nous avons déjà précisé, le brainstorming a pour but d'engendrer un grand nombre d'idées neuves en un temps restreint, en mettant l'accent sur l'aspect fondamental de la quantité et de l'originalité des solutions. Donc, il faudrait noter d'abord en désordre puis en classant les mots en relation avec le sujet. En effet le travail sur le champ sémantique et sur le champ lexical est toujours profitable.

D'autre part, il ne faut pas oublier, dans la recherche d'idées, celles que peuvent fournir d'autres apprenants. Selon Burfin<sup>117</sup>, savoir demander des idées, cela ne signifie limiter ni même imposer les nôtres. Si l'on veut disposer des idées neuves, il faut demander ce à quoi ils pensent. Les propos d'autres apprenants peuvent être sources d'idées; elles peuvent ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. L'apprenant, par le vocabulaire mentionné, peut découvrir d'autres mots, d'autres enchaînements d'idées et d'autres aspects différents ou parallèles.

A la recherche des idées, Désalmand<sup>118</sup> ajoute d'autres conseils:

---

<sup>114</sup> R. Besson, *Op.Cit.*, p. 12

<sup>115</sup> R. Burfin, *Op.Cit.*, p. 11

<sup>116</sup> P. Désalmand et P. Tort, *Op.Cit.*, p. 76

<sup>117</sup> R. Burfin, *Op.Cit.*, p. 31

<sup>118</sup> P. Désalmand et P. Tort, *Op.Cit.*, p. 75

-imaginer le dialogue: On peut s'imaginer dans l'obligation de donner des explications sur le problème posé par le sujet.

-imaginer une situation en relation avec le problème. On peut rechercher dans l'expérience personnelle. Cette situation peut aussi être empruntée à une œuvre (livresque, littéraire, cinématographique).

-travailler sur les contraires

-opposer le sens courant au sens stricte: dans de nombreux cas, il existe à la fois un sens courant (populaire) qui est relativement flou et un sens strict. Il est souvent utile d'opposer sur les deux sens pour ne retenir que le sens strict. L'apprenant très avancé peut le prendre en considération.

-définir et distinguer: ce sont des réflexions de base pour le commentaire.

Ainsi, on peut obtenir un grand nombre d'idées. Mais toutes sont-elles nécessaires? Dans ce cas, il faut avoir un objectif précis à atteindre, parce que ce travail d'élevage et de suppression n'est pas toujours facile. On risque de se trouver dans une situation confuse sous prétexte que celui-ci ou celui-là est inutile. Finalement on n'écrit rien.

Quel but peut-on poursuivre en rédigeant un texte? Cette question est répondue par Burfin<sup>119</sup>: le but est d'"obtenir ce que l'on veut": quand on renvoie une lettre de réclamation, quand on rédige une demande d'emploi, quand on écrit une carte de vœux, quand on décrit un mode d'emploi, le but variera naturellement de l'un à l'autre. Malgré la diversité apparente, cela peut être fait d'une manière systématique, en posant un certain nombre de questions qui permettent de cerner tout ce que l'on fait et de s'assurer que rien n'a été oublié. Ainsi ces questions ; qui, quoi, où, quand, comment, avec quoi, pour quoi faire, pour qui etc., peuvent être posées selon le cas et les idées qui en découlent peuvent être notées soigneusement. Finalement on possédera le maximum d'idées sur le sujet.

Toutefois, il importe de sélectionner les idées en fonction de l'interlocuteur. Il s'agit d'être guidé par ce que l'on sait de lui, de son tempérament, de son statut, de sa

---

<sup>119</sup> R. Burfin, *Op.Cit.*, p. 33

manière de réagir. Si on ne sait rien à son sujet, il faut essayer de se mettre dans sa peau et de se demander “si j’étais lui et que je reçoive ce document, comment réagirai-je?”<sup>120</sup>.

Notons, pour conclure, que, après avoir noté toutes les idées, il faut effacer au fur et à mesure toutes celles qui apparaissent inutiles. En effet, toutes les idées, même justes, ne sont pas nécessaires à dire. Pour grouper le maximum d’idées, on peut poser pour chacune d’elles: est-elle indispensable, nécessaire, utile, superflue? Quelle va être la réaction probable du destinataire?, Satisfaction, indifférence, mécontentement, etc.? En outre, si l’on le peut, on peut faire un schéma méthodique qui aidera à découvrir tous les aspects du sujet.

### 2.3.2. Comment Organiser des Idées en un Plan?

Le souci d’être clair, la volonté de ménager l’intérêt, le désir de convaincre exigent que les idées qui assaillent ne s’accumulent pas sur la feuille comme elles viennent à l’esprit. Il convient de les classer, de leur donner un certain ordre, de les présenter dans un certain enchaînement logique. Brièvement l’organisation des idées en un plan est indispensable à tout mode d’expression écrite.

Quel que soit le plan suivi, on sait que tout discours comporte un début, un milieu et une fin, c’est-à-dire une introduction, un développement et une conclusion. Là où il importe de sélectionner, d’ordonner, de classer et de reformuler les idées afin de les faire valoir et de les faire comprendre aux lecteurs.

Avant de passer à la rédaction, en analysant un document écrit, Chaffot et Whalen<sup>121</sup> proposent des activités préparatoires où l’apprenant est amené à dégager le plan différent écrit. Pour ce faire, on commence de poser ces questions: trouver les paragraphes qui constituent le développement du texte; donner l’idée principale de chaque paragraphe; déterminer la phrase qui convient l’idée principale; souligner les premiers mots de chaque paragraphe et trouver quelle est leur fonction dans le texte? Les auteurs présupposent que, par ce type d’activité, on perfectionne la capacité de cerner les idées principales et les relations entre les phrases et leurs indices de cohésion.

<sup>120</sup> R. Burfin, *Op.Cit.*, p. 34

<sup>121</sup> C.Cornaires, P.M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 111

“Ce qui contribuerait peut-être à délier progressivement le nœud de résistance à l’écrit”<sup>122</sup>.

Au cours du classement provisoire des idées, Baril<sup>123</sup> précise qu’il sera bon d’utiliser plusieurs feuilles: une feuille pour les faits, les arguments, une autre pour des annonces de plan, des idées sur l’ordre, une autre pour des développements qui viennent bien, etc. Dans ce premier plan, si les idées s’expriment de façon la plus précise, la plus concise, il est en principe facile de passer à la rédaction des paragraphes.

Selon Désalmand<sup>124</sup>, il n’existe pas de recettes mécaniques qui puissent s’appliquer d’une façon automatique à l’élaboration d’un texte. Il y a des types de textes, de sujets qui appellent plus ou moins clairement de types de plans. “Le meilleur plan est celui qui va à l’essentiel et qui répond le mieux à la question dans l’ensemble”<sup>125</sup>.

D’après le même auteur, le plan ne doit pas se présenter comme ensemble compact. L’ensemble du plan doit être distribué en différentes parties. Le développement ne doit pas donner une impression d’émiettement. Pour éviter cela, il suffit de procéder à des regroupements et de construire des paragraphes. De la même manière, un espace équivalent doit séparer l’introduction et la conclusion.

A ce point, Blass et Pike-Blaky<sup>126</sup> présentent aux apprenants des idées concernant la façon dont les énoncés devraient s’enchaîner dans un paragraphe. Même s’il existe de différentes manières de présenter de façon logique des idées dans un paragraphe, en début d’apprentissage, il faut suivre, selon eux, certaines règles de construction, en particulier celles-ci:

1. Exprimer d’abord l’idée principale dans la première phrase.
2. Etablir ensuite un lien entre cet énoncé et ce qui va suivre.
3. Présenter les exemples.
4. Renforcer, dans la dernière phase, l’idée principale énoncée au début du paragraphe.

<sup>122</sup> C.Cornaires, P.M. Raymond, *Op.Cit.*, p. 111

<sup>123</sup> D.Baril, J. Guillet, *Techniques de l’Expression Ecrite et Orale –2-* (Edition Dalloz, 1996), p. 30

<sup>124</sup> P.Désalmand, P.Tort, *Vers le Commentaire Composé* (Hatier, 1986), p. 131

<sup>125</sup> *Ibid*, p. 132

<sup>126</sup> C.Cornaire, P.Raymond, *Op.Cit.*, p. 113

Alors, il faut annoncer le contenu du paragraphe dans la première phrase. Pour le reste, il importe que les éléments du paragraphe s'enchaînent logiquement, comme les paragraphes doivent s'enchaîner entre eux et les parties entre elles.

Selon Cornaire<sup>127</sup>, ce système peut être appliqué à différents types de textes: narratifs, descriptifs, argumentatifs, même s'il est assez astreignant. "Il ne faut pas oublier qu'au départ les apprenants ont besoin de cadres qui leur permettront de prendre confiance et devenir peu à peu des scripteurs plus autonomes"<sup>128</sup>.

Tout plan doit présenter certaines qualités. Pour les assurer, ce qu'il faut éviter c'est souligné par Baril<sup>129</sup>, ainsi: l'absence de plan, le plan en une seule partie, le trop grand nombre de paragraphes, les déséquilibres entre les parties, la démarche juxtalinéaire. Comme le premier souci c'est la clarté, l'abondance des divisions et subdivisions nuira à l'impression d'unité et de clarté. Au contraire, la réduction excessive du nombre des parties risque de déformer l'exposé.

Comme nous avons déjà noté, la première partie du plan c'est l'introduction. Donc, que dire au début? L'introduction sera de nature variable selon les types de textes produits comme dans l'exemple d'un récit, d'une lettre. Dans une rédaction plus générale, l'introduction doit, selon Le Lay<sup>130</sup> mettre en place les éléments du problème que l'on va traiter. Elle doit permettre d'expliquer pourquoi ce problème mérite d'être examiné. Elle doit préciser la question qui fait l'objet du développement. Elle doit indiquer quelle méthode va être suivie pour mener la réflexion qui suit.

La réussite dépend en grande partie du départ. De la part de Baril<sup>131</sup>, la première qualité est d'intéresser le lecteur au sujet. Il faut capter l'attention, au besoin en forçant, parfois avec vigueur, le plus souvent par le charme, par l'inattendu. Il convient de charmer et de gagner le lecteur. En outre, il ne faut pas compter sur le titre de l'écrit pour préciser le sujet que l'on traite. Un titre est rarement assez explicite, parfois mal compris. Il faut dire au départ que les lecteurs ne sont pas au courant. Il convient de rédiger à l'intention d'une personne qui ne connaît pas le sujet. Pour cela, il serait bon de situer le problème avant de l'expliquer. La bonne introduction pose en fait le sujet,

<sup>127</sup> C.Cornaire, P.Raymond, *Op.Cit.*, p. 113

<sup>128</sup> *Ibid*

<sup>129</sup> D.Baril, J.Guillet, *Op.Cit.*, p. 30

<sup>130</sup> Y.Le Lay, *Savoir Rédiger* (Larousse Bordas, 1997), p. 58

<sup>131</sup> D.Baril, J.Guillet, *Op.Cit.*, p. 78

c'est-à-dire explique où se trouve le problème. Il sera plus facile après cela d'accrocher les parties les unes aux autres.

Après avoir saisi l'attention, on doit chercher à donner l'envie de connaître la suite. Pour cela, selon le même auteur on ne doit pas annoncer le plan avec une insistance, simplement indiquer des orientations de façon à suggérer le développement. On ne doit pas même expliquer dès le début, dans quel sens on va résoudre le problème. On ne doit pas, dès l'introduction, encore affirmer, dès l'introduction, que le problème n'est pas résolu, simplement on doit le poser. Donc il convient de respecter la loi "suspense". Entrer directement dans le vif du sujet, dire l'essentiel dès le début, c'est enlever l'intérêt. Il importe de ne pas épuiser les ressources dès le début.

Pour commencer, il faut tenir compte de la spécificité du texte. Il faut chercher à adopter l'introduction au moment, au lieu, à la nature du sujet et au temps ou à l'espace dont on dispose en cherchant à lui donner de la vie.

La simplicité, modestie, enjouement, familiarité sans aucun appel à la complicité ni à la vulgarité, telle est l'allure qui convient. Donc il faut chercher à donner l'animation au début par des interrogations, par des chiffres éloquents, par une histoire, par une citation bien choisie, par une formule de célèbre, par un dialogue, par une définition, par une anecdote amusante ou étonnante, etc.

Le développement, quant à lui, lui aussi peut changer selon les types des textes, c'est pourquoi il sera utile d'échelonner certains types principaux.

- "Le plan constitué par une addition"<sup>132</sup>: on se borne à énumérer, à juxtaposer les faits, les remarques. On annonce au départ les principaux termes de l'addition (noms, verbes, adjectifs) puis on reprend ces termes en le développant.

- "Le mouvement linéaire"<sup>133</sup>: il correspond aux grands axes: l'espace et le temps. On précise la suite des faits dans l'espace et dans le temps.

- "Le plan fondé sur une opposition"<sup>134</sup>: on considère un seul objet et on oppose deux de ses aspects (pour / contre, avec / sans, avantage / inconvénient, etc.) Il s'agit d'une véritable opposition ou bien d'une comparaison ou d'une alternative. Toute situation, tout projet peuvent ainsi être examinés de façon contrastée.

<sup>132</sup> D.Baril, J.Guillet, *Op.Cit.*, p. 31

<sup>133</sup> *Ibid*, p. 33

<sup>134</sup> *Ibid*, p. 35

-“Le plan dialectique”<sup>135</sup>: c’est le fameux plan thèse-antithèse-synthèse; thèse: défense de point de vue sur la question, antithèse: apports d’arguments opposés à la thèse défendue précédemment, synthèse: établissement d’une vérité moyenne plus nuancée, ou bien dépassement de la contradiction apparente à laquelle le développement avait abouti.

-“Le plan par triple point de vue”<sup>136</sup>: il est articulé en trois temps comme le plan dialectique, mais les trois parties correspondent à des éclairages différents sens qu’il y’ait confrontation entre eux. Ces points de vue sont complémentaires et permettent un enrichissement progressif du thème développé.

-“Le plan problèmes-causes-solutions”<sup>137</sup>: comme l’indique son nom, la première partie du texte consiste à bien faire sentir le problème, la deuxième à exposer les causes de ce problème et dans la troisième, on donne quelques propositions pour remédier le problème.

-“Le plan inventaire”<sup>138</sup>: c’est l’inventaire et l’analyse des différentes composantes d’un thème, d’un problème, d’une question: en allant du particulier au général; du moins important au plus important; du concret à l’abstrait, etc.

-“Le plan thématique”<sup>139</sup>: on procède par centres d’intérêt. Sur un sujet donné, on distingue différents thèmes, catégories. Il convient pour l’étude d’une notion, les textes présentant un pays, une civilisation, les articles, les rapports scientifiques et techniques.

-“Le plan orienté”<sup>140</sup>: il privilégie un point de vue, présente une thèse, insiste sur une idée.

Présenter ces modèles ci-dessus permettra d’ouvrir les horizons nouveaux aux apprenants. En les appliquant, les apprenants pourront utiliser la créativité en leur propre écriture.

Tout a une fin. La première condition n’est pas alors d’achever l’écrit sans conclure. Donc, que dire à la fin? En effet, il n’y a pas de méthode universelle pour

<sup>135</sup> P.Désalmand, P. Tort (1998) *Op.Cit.*, p. 26

<sup>136</sup> *Ibid*, p. 34

<sup>137</sup> *Ibid*, p. 42

<sup>138</sup> A. G-Radenkovic, *L’Ecrit, Stratégies et Pratiques* (CLE International, 1995), p. 13

<sup>139</sup> C.Peyroutet, *Op.Cit.*, p. 62

<sup>140</sup> R.Besson, *Op.Cit.*, p. 18

bien conclure. Selon les types de textes, la conclusion répond à différents objectifs: le goût, la matière, le public qui la guident.

La conclusion peut marquer le dénouement d'un récit, dégager une sorte de moralité, résumer l'impression générale du sujet, exprimer les sentiments et les émotions personnels, à la suite d'une discussion, d'une comparaison, d'un commentaire, définir un point de vue objectif ou personnel, telle est l'indication de Besson<sup>141</sup>.

A la fin d'un discours, selon Baril<sup>142</sup>, trois attitudes sont possibles: tantôt reprendre brièvement ce qu'on a dit, tantôt en indiquer les perspectives futures, tantôt utiliser tous les deux en même temps. C'est-à-dire on rappelle globalement les grandes lignes du sujet, on envisage l'avenir du problème, on suggère des solutions, on pose des questions en s'appuyant sur l'étude déjà faite.

A partir de la conclusion, le lecteur va se former une opinion globale sur ce qu'il vient de lire. C'est la dernière impression sur laquelle on laisse le lecteur, c'est pourquoi la conclusion doit donc être aussi soignée que l'introduction. Pour ce faire, Baril<sup>143</sup> range ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter. Quels sont-ils?: la conclusion doit être brève et précise, marquer nettement l'essentiel, porter sur l'ensemble du sujet traité, être étroitement liée à ce qui précède du point de vue logique. Même si elle est récapitulative, elle ne doit jamais donner l'impression que l'on piétine et que l'on se répète. Il faut chercher des formules denses, originales et frappantes. Pour convaincre, les dernières lignes doivent donner le sentiment de découler naturellement.

### 2.3.3. Comment Améliorer le Style?

Après avoir trouvé les idées et établi le plan, il faut passer à la rédaction mais quel style doit-on adopter? Nous tâcherons de la préciser en nous adressant à l'ouvrage intitulé "Guide Pratique de Rédaction" de R.Besson.

Selon Besson<sup>144</sup>, la première règle c'est qu'il ne faut pas employer des tournures familières. A la langue orale, selon les circonstances et selon l'interlocuteur, on peut

<sup>141</sup> R.Besson, *Op.Cit.*, p. 18

<sup>142</sup> D.Baril, J.Guillet (Tome 1) *Op.Cit.*, p. 76

<sup>143</sup> *Ibid*, p. 77

<sup>144</sup> R.Besson, *Op.Cit.*, p. 86

s'exprimer dans une langue familière, courante et soutenue. Mais quand il s'agit d'écrire, il importe de s'exprimer dans une langue courante ou soutenue.

La deuxième règle est d'être logique. S'il existe un manque de liaison, il s'agira naturellement d'une incohérence. Si les mots et les idées se suivent sans logiques et même se contredisent c'est une faute grave, car cela touche non seulement au style mais à la pensée. Dans ce cas, l'incohérence peut découler de l'absence de mots de liaison, de la contradiction entre les mots et du désordre dans des idées qui ne sont pas évidentes. Il faut donc prendre en considération tout cela.

Dans le texte, une phrase ne doit pas pouvoir s'interpréter de deux façons: c'est la troisième règle. Le sujet doit être clairement désigné. Le pronom relatif doit être le plus près possible de son antécédent (par exemple: j'ai vu le chien de voisin qui a de longues oreilles – J'ai vu le chien qui a des longues oreilles et qui appartient au voisin) Si une phrase implique plusieurs pronoms personnels ou plusieurs adjectifs possessifs à la troisième personne, ils doivent désigner le même être (par exemple: Son chien fut effrayé par sa voix – Le Chien de Pierre fut effrayé par la voix de son maître) Il convient donc d'éviter les expressions et les mots qui d'eux-mêmes présentent un double sens.

La quatrième, c'est d'être claire. Avant d'écrire, il faut exprimer oralement la pensée comme si on s'adressait à un lecteur imaginaire. Pour être claire, il faut chercher l'essentiel, il ne faut pas se noyer dans le détail. Au lieu de se perdre dans des explications embrassées, il importe d'utiliser soit un exemple, soit une brève comparaison. L'obscurité peut venir des faits, dans ce cas, il faut renseigner suffisamment le lecteur pour qu'il suive sans effort. Si l'on fait apparaître un personnage, il faut le présenter en quelques mots. Il importe alors de faire des explications aux passages.

Il faut alléger le style, c'est la cinquième règle. Pour ce faire, il importe de ne pas utiliser les mots inutiles. Il faut être certain que chaque mot est nécessaire au sens et à l'harmonie de la phrase. Il faut éviter les phrases trop longues, car les phrases courtes font gagner la clarté et la légèreté. Au lieu d'un groupe de mots, il convient d'utiliser un seul mot bien choisi (par exemple: Louis XVI eut la tête tranchée par la guillotine – Louis XVI fut guillotiné) Il ne faut pas accumuler dans la même phrase trop d'adjectifs, d'adverbes ou de compléments. Il ne faut pas encombrer les phrases de

séries de mots aux terminaisons semblables (par exemple: L'attention qu'il portait à la question ressemblait à la passion – Il était attentif au point qu'il semblait passionné). Il ne faut pas aussi encombrer les prépositions, les subordinations, les pronoms relatifs. Il importe de remplacer la subordonnée par une indépendante, un nom complément, un adjectif, un groupe de mots en opposition, une tournure à l'infinitif, un participe passé ou participe présent.

La sixième c'est d'éviter d'exagération. Pour cela, il importe de savoir donner l'expression de pensée par modestie, par prudence, par souci d'être vrai. Il ne faut pas employer des mots excessifs, des jugements tranchants. Il importe de s'exprimer avec simplicité et d'éviter le style précieux caractérisé par les images trop recherchées et les périphrases.

La septième: il faut éviter la sécheresse et la pauvreté du style. Un texte n'est pas une liste ou un inventaire, il importe de caractériser brièvement ce que l'on décrit. Alors il convient de savoir préciser, nuancer et développer la pensée. Pour être concret, on peut utiliser les comparaisons qui donneront couleur et pittoresque au style. Mais il ne faut pas en abuser, il faut les choisir bien, rester naturel, éviter les clichés. Pour animer le style, on peut employer le dialogue c'est-à-dire le style direct.

Il faut varier les phrases, c'est la huitième règle. Pour rendre le texte expressif et vivant, la phrase doit traduire le mouvement de l'action et des sentiments. Pour l'action, il convient d'employer les constructions elliptiques, des verbes d'action, des exclamations, des interrogations, etc. Mais il ne faut pas en abuser, la phrase doit mettre en valeur ce qui est important.

La neuvième, c'est d'avoir un style personnel. Pour l'assurer, il faut éviter les images usées, les phrases toutes faites, les clichés. Il faut éviter tout ce qui est dans toutes les bouches (par exemple: la vie est courte; l'argent ne fait pas le bonheur; les hommes sont faits pour s'aider les uns les autres etc.) Pour donner du relief au style, il importe de chercher à dégager fortement l'idée essentielle. Pour cela on peut citer, mais il faut savoir le présenter. Une citation n'est intéressante qu'à la condition de se lier directement au sujet et d'en illustrer un aspect.

Savoir construire des phrases harmonieuses, c'est la dernière règle. L'équilibre de la phrase dépend de la place et de la longueur de chacun des termes qui la composent. Pour rendre la phrase harmonieuse, on doit éviter les verbes en fin de

phrase, sauf si cette phrase est courte. On doit disposer les compléments d'objet du plus court au plus long. Il convient d'éviter les sons inharmonieux et qui se répètent. On doit savoir utiliser les compléments de circonstance au bon endroit selon les cas: en tête de la phrase, entre le sujet et le verbe et le complément d'objet à la fin de la phrase.

Sensibiliser à ces remarques ci-dessus peut jouer un rôle facilitateur en épargnant à l'apprenant la fameuse angoisse de la page blanche. Il s'agirait donc d'aider les apprenants, parmi les diverses activités préparatoires, à accéder aux constructions textuelles et à leur organisation. Il s'agirait également d'apprendre aux apprenants à aborder la rédaction de façon plus active et plus créative. Pour ce faire, il faudrait continuer à s'interroger sur la mise en œuvre des stratégies efficaces conduisant à des performances satisfaisantes.

En dernier lieu, nous rejoignons Espéret qui affirme que "les apprenants comprennent que les bons scripteurs sont ceux qui savent suivre leur imagination et leurs impulsions tout en conservant une certaine discipline sans laquelle il est difficile de produire un bon texte"<sup>145</sup>.

---

<sup>145</sup> G. Vigner (1993), *Op.Cit.*, p. 126

## CHAPITRE IV

### L'APPLICATION DE L'APPROCHE CREATIVE ET TRADITIONNELLE EN CLASSE DE LANGUE

#### 1. METHODE

##### 1.1. Le Modèle de la Recherche

Dans cette recherche, nous avons essayé de trouver une réponse à la question suivante ; Quel est l'effet de l'approche créative par rapport à l'approche traditionnelle pour faire acquérir aux apprenants une compétence et une performance adéquates dans l'expression écrite de français ?

Pour arriver à cette fin, nous avons formé deux groupes à partir des apprenants de la troisième année du Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Cumhuriyet.

L'objectif était basé sur l'enseignement de l'expression écrite par des exercices créatifs au premier groupe et par des exercices traditionnels au deuxième groupe. Le premier était le groupe expérimental et impliquait 12 apprenants. Le deuxième était celui de contrôle et lui aussi se composait de 12 apprenants. Nous avons fait 16 heures de cours avec ces apprenants hors de leurs cours habituels. Cette recherche a eu lieu au deuxième semestre de l'année scolaire 1999-2000 et a duré 8 semaines de cours sur 2 heures hebdomadaires.

Ainsi, les résultats ont été obtenus auprès de 24 apprenants qui suivaient ce cours de recherche. Pour voir laquelle des deux approches est la plus efficace, les résultats obtenus de chaque groupe ont été notés et analysés. Afin de collecter ces données, nous avons appliqué le modèle de recherche de pré-test – post-test.

## 1.2. Les Moyens Utilisés pour Collecter les Données

Comme nous l'avons déjà noté, l'objectif de la recherche était de mesurer l'efficacité de l'approche créative par rapport à l'approche traditionnelle. Pour ce faire, nous avons choisi de différents types d'exercices.

Avant de passer aux types d'exercices, il faut noter que la raison de cette recherche hors de cours était de ne pas empêcher les programmes des cours habituels. Et pour la durée de la recherche, comme c'étaient des heures supplémentaires, nous avons décidé de ne pas trop prolonger le temps pour qu'ils ne s'ennuient pas. Egalement, la raison du choix des apprenants de troisième année était le fait qu'il y avait plus d'apprenants par rapport aux autres classes. Et d'autre part, ces apprenants étaient parvenus à un certain degré dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Quant aux exercices, excepté de pré-test et de post-test, nous en avons choisi 6 types :

1- Dans la deuxième semaine de l'application, nous avons demandé aux apprenants de créer un récit de fiction (conte, histoire).

2- Dans la troisième semaine de l'application, nous avons fait écrire des poèmes.

3- Dans la quatrième semaine de l'application, nous avons demandé de faire la description d'un être animé.

4- Dans la cinquième semaine de l'application, nous avons voulu de composer des dialogues.

5- Dans la sixième semaine de l'application, nous avons exigé que les apprenants écrivent un texte à partir d'une image.

6- Dans la septième semaine de l'application, nous avons sollicité que les apprenants formulent des hypothèses conditionnelles avec des "si" à partir des sujets proposés.

Le choix de ces exercices ci-dessus a été fait pour leur style différent, car il s'agit d'une narration, d'une description, d'un poème, d'un dialogue, d'une création imaginative et de l'utilisation des formes conditionnelles.

Egalement, ces exercices ont été choisis surtout pour leur nature créative. La manière de les exploiter dans la classe peut se dérouler par deux types ; type créatif et type traditionnel; ce sont les deux approches différentes. Dans l'approche

traditionnelle, il s'agit de faire écrire un texte quelconque à partir d'un sujet en croyant uniquement aux talents des apprenants, parce qu'on impose une vision idéaliste de l'écrit comme un don réservé seulement à quelques-uns. En outre, on ne fait pas, dans ce mode d'approche, des activités dynamiques pour stimuler l'écriture des apprenants. L'enseignant se borne généralement de proposer un sujet de rédaction. Ainsi, dans le groupe de contrôle, en tant qu'enseignante, nous avons réalisé une seule activité désignée par une seule consigne ; "Rédigez un texte selon le sujet..."

Contrairement à cela, dans le groupe expérimental, nous nous sommes efforcés de créer une atmosphère détendue pour motiver les apprenants à l'écriture créative. Nous avons effectué une démarche interactive pour faire participer les apprenants aux entraînements de manière active et créative. Soit par un travail de groupe, soit par un travail individuel, nous avons réalisé des activités dynamiques et ludiques.

A premier abord, au lieu de commencer par demander aux apprenants d'écrire un texte, nous avons fait analyser le type de texte que nous avons proposé. Baser le cours sur une sorte d'analyse de texte était pour sensibiliser les apprenants au type de ce texte.

Par une pratique créative, nous avons fourni aux apprenants des éléments méthodologiques pour l'enseignement de la langue écrite. L'un de ces éléments était la technique de brainstorming et à côté de celle-ci, nous avons utilisé la technique d'association des idées qui est une sorte de remue-méninges. C'était pour faire appel à la capacité d'imagination des apprenants, les encourager et développer leurs expressions libres et c'était pour mettre à la disposition des apprenants un maximum d'éléments grammaticaux et lexicaux pour s'exprimer. Eveiller leur imagination, laisser le champ libre à leur imaginaire étaient, pour nous, importants. Pour réaliser cela, nous avons basé ces démarches sur le jeu. Car les activités ludiques permettent aux apprenants de se détendre, de laisser évoluer leur imagination et d'utiliser ainsi leur créativité.

## **2. EXPERIENCE**

Les données de cette recherche sont collectées auprès de 24 apprenants. Nous avons appliqué pour cette recherche, le modèle de pré-test et de post-test.

## 2.1. Le Pré-test

Au début du mois d'avril, au deuxième semestre de l'année scolaire 1999-2000, avant l'application des exercices scripturaux créatifs et traditionnels avec les apprenants de la troisième année, nous avons donné à chaque groupe le même pré-test.

Ainsi, comme pré-test, nous avons exigé que les apprenants complètent la fin de l'histoire dont nous avons donné le début. La raison de ce choix était le fait que ce type d'exercices convenait mieux à la fois aux exercices créatifs et aux exercices traditionnels.

Alors nous avons écrit au tableau le passage suivant ;

“Hier soir, quand je suis rentré dans ma chambre un jeune homme était assis à mon bureau. Non pas un jeune homme, une forme imprécise en habit noir. Le visage était flou, mais son regard me perçait ...”<sup>1</sup>

En accordant 90 minutes, nous avons demandé aux apprenants de créer une histoire cohérente à partir de cette ouverture. Lors de cours, nous avons permis aux apprenants d'utiliser toutes sortes de dictionnaire.

Finalement, les résultats de cet exercice réalisé par 24 apprenants ont été présentés dans les tableaux.

## 2.2. L'Application

Après le pré-test, en formant deux groupes, nous avons fait une application avec ces mêmes apprenants. Le premier groupe a constitué le groupe expérimental et le deuxième le groupe de contrôle. C'est-à-dire le premier a travaillé sur les exercices créatifs et le deuxième sur les exercices traditionnels. Et l'expérience a été menée par une même enseignante.

Comme il était impossible de faire tous les exercices, nous avons travaillé surtout sur 6 types d'exercice. Nous les avons choisis pour leur valeur créative.

1- Dans le premier cours de l'application, le but était de faire écrire un récit de fiction.

---

<sup>1</sup> L.Douënel, G.Jackson, S.Raoul, *Si tu t'imagines...* (Edition Didier, 1994), p. 79

Dans le groupe expérimental, pendant le cours, nous avons essayé tout d'abord de créer un climat de détente, de gaie et de confiance.

Etant donné que les apprenants ont possédé un répertoire de stratégies limitées et qu'ils n'ont pas tenu compte, en cas d'écriture, de certaines facteurs pragmatiques, nous avons fait une analyse de récit (dans L'Annexe A). Pour cette analyse textuelle, nous avons accordé 25 minutes.

Au lieu de précipiter immédiatement dans la lecture, l'activité à faire en premier lieu était un regard global sur le texte. A partir des données formelles, typographiques, c'est-à-dire iconiques, nous avons exigé que les apprenants apportent des indications sur ce texte. Pour ce faire, on a réalisé une démarche interactive, on a permis de discuter entre eux soit en langue étrangère soit en langue maternelle.

Après avoir fait attention aux indices iconiques, nous avons passé aux autres types d'indices dont les traces linguistiques se manifestaient à la surface du texte. Afin que les apprenants comprennent les conditions de production et de consommation de ce texte, nous avons fait des repérages ; repérage des mots qui renvoient au scripteur, au récepteur, au lieu et au moment chronologique.

A partir des verbes, des adjectifs, des substantifs et des adverbes, nous avons essayé de sensibiliser les apprenants à leurs utilisations. Pour ce faire, nous avons demandé aux apprenants de repérer des termes qui caractérisent des personnages de récit au point de vue physique et psychologique, de rechercher les termes qui font parties de la même série sémantique et de trouver les déictiques temporels, les connecteurs et les mots qui rendent compte de la thématique du texte et ceux qui contribuent à sa progression et à sa cohésion.

Tous ces repérages effectués pour sensibiliser les apprenants aux situations de l'écriture étaient une préparation à la production de ce type.

Après cette phase, nous avons passé aux activités qui faciliteront la rédaction de récit. Nous avons accordé, pour cette phase, 20 minutes. Afin de préparer les apprenants, nous leur avons demandé de relater les contes dont ils se souvenaient. C'était l'occasion pour se remémorer quelques histoires qu'ils avaient oubliées.

Dans l'activité suivante, nous avons employé la technique de Brainstorming. Nous avons parlé d'abord de ses règles (Voir p.9 et p.74 de cette thèse). Pour appliquer cette technique, nous avons distribué aux apprenants les photocopies sur lesquelles se

trouvait la matrice de Radenkovic (Voir p.106 de la thèse) et entre temps, nous avons parlé des techniques narratives rangées aussi par le même auteur (Voir p.105 de la thèse).

Selon ladite matrice, nous avons demandé aux apprenants de trouver des possibilités pour le lieu, le temps, les personnages, le déroulement et le dénouement du récit par des techniques créatives (brainstorming, association des idées, remue-méninges) en donnant la place aux activités dynamiques, interactives, ludiques, collectives ou individuelles.

En accordant 45 minutes, dans le processus d'écriture, nous avons demandé aux apprenants de créer un récit de fiction (conte, histoire) selon les acquisitions que les apprenants, en étape préparatoire, ont obtenues avec les techniques créatives.

Quant au groupe de contrôle, pour faire écrire un récit, nous avons transcrit au tableau le schéma des récits classiques.

- 1- Choix d'un héros.
- 2- Il manque à ce héros quelque chose pour être heureux.
- 3- Le héros part à l'aventure.
- 4- En chemin, il rencontre divers obstacles.
- 5- Il surmonte ces obstacles à l'aide d'un allié.
- 6- Il parvient à l'endroit visé, mais de nouveau des obstacles.
- 7- Le héros affronte son ennemie, il peut être vaincu.
- 8- Un allié l'aide.
- 9- Le dénouement (généralement une fin heureuse).

A partir de ce schéma, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un récit, en donnant des informations aux questions suivantes.

- Où se passe l'histoire ?
- Quand se passe l'histoire ?
- Qui est le héros ?
- Que cherche le héros ?
- Qu'est-ce qui empêche le héros d'atteindre son objectif ?
- Comment l'obstacle est-il écarté ?
- Comment se termine l'histoire ?

2- Dans le deuxième cours de l'application au groupe expérimental, nous avons essayé, pendant le cours, de créer une ambiance convenable à la créativité des apprenants. Un apprenant se sent menacé quand l'enseignant et sa façon d'enseigner ne correspondent pas à son image. A ce point, il importait, pour nous, de prendre en considération l'émotion des apprenants en stimulant leur potentiel créatif.

Pour faire écrire des poèmes, il était nécessaire de donner quelques stimuli. Pour cela, nous avons apporté à la salle de classe les matrices de poèmes (Voir p.109-113 de la thèse). Ces matrices étaient pour inciter les apprenants à tenter une expérience semblable en veillant à ne pas imiter ces poèmes, mais à les créer.

Si l'on donne une certaine structure à l'apprenant, celui-ci sera capable de créer des poèmes. Pour nous, une telle aide avec un matériau donné offre le charme de la création personnelle et conduit l'apprenant à l'expression libre. L'entrée en poésie c'est une sensibilisation aux possibilités presque illimitées de création.

Dans ce cadre, pour faire trouver les autres matrices, nous avons utilisé la technique de brainstorming. Lors du travail, il s'agissait de mettre en relief les techniques acquises. Par exemple, quand on a lancé un certain mot, chaque apprenant devrait faire des associations d'idées avec ce mot. En basant ce travail sur des activités ludiques et interactives, nous avons essayé de faciliter l'accès à l'écriture créative.

Ainsi, après avoir recueilli les possibilités pour la matrice, nous avons demandé d'écrire des poèmes avec ces matrices ou celles qu'ils trouveront. D'autre part, en leur demandant d'utiliser leur créativité, nous les avons avertis pour qu'ils fassent attention au rythme et aux associations.

Dans le groupe de contrôle, nous avons demandé aux apprenants d'écrire un poème au sujet qu'ils préféreront et aux types qu'ils choisiront.

3- Dans le troisième cours de l'application au groupe expérimental, il s'agissait de faire la description d'un être animé. Pour faire cela, des consignes suivantes sont données;

- donnez un nom à cet être
- décrivez son apparence physique
- racontez sa manière de vivre
- décrivez le milieu dans lequel il vit
- s'il a une famille, parlez-en

-parlez de ce qu'il aime et de ce qu'il déteste

Là, il s'agissait de créer un être étrange, bizarre et extraordinaire comme un géant, un monstre. Pour faciliter la description de cette créature, on avait besoin d'une activité qui stimulerait l'imaginaire des apprenants. Dans ce cadre, nous avons donné la place aux activités faites par petits groupes. Pour assurer les échanges aisés entre les apprenants, nous nous sommes efforcés d'élaborer un climat de confiance de façon amusée.

Le choix de cet exercice n'a pas été fait par hasard; si nous l'avons préféré, c'est qu'il permettait aux apprenants d'employer infiniment leur imagination pour fabriquer des idées originales et fantastiques. Bref, c'était une source inépuisable pour leur créativité.

Dans le groupe de contrôle où nous avons activé l'approche traditionnelle, nous avons exigé que les apprenants fassent la description d'un être animé selon les consignes ci-dessus.

4- Dans le quatrième cours de l'application au groupe expérimental, nous avons voulu de composer des dialogues à partir des indications suivantes ;

“Tout commence par un crime. Quelqu'un vient d'être trouvé mort, c'est la victime. Qui est-elle ? Pourquoi l'a-t-on assassinée? Bien sûr, on ne sait pas encore<sup>2</sup>”.

Cet exercice que nous avons emprunté à J.P. Raveneau s'inspire de la méthode de simulation. La simulation consiste à faire comme si l'on vivait autre part que dans l'univers scolaire.

Pour mettre en place une simulation d'enquête policière dans la classe, les apprenants se donnent une nouvelle identité. Pour cela, la classe se divise d'abord en groupes et ensuite chacun travaille séparément.

Pour déclencher l'activité, nous avons distribué les photocopies sur lesquelles se trouvaient des remarques suivantes :

**Les suspects :** Chaque apprenant se choisit un personnage qui deviendra suspect. Chacun doit définir son identité par rapport à la victime et aux autres personnages. Dans cette perspective, chacun doit avoir une raison d'être le criminel et de vouloir tuer la victime. En décrivant comment sont les relations familiales,

---

<sup>2</sup> J-P Raveneau, “ Vivre un Roman Policier ”, dans F.D.M. No: 290, 1997, p. V-VI

professionnelles et sentimentales entre différents personnages, chacun se construit un âge, un portrait physique, un caractère, des goûts, des habitudes, un métier, un état civil, voire des manies, des tics, etc.

**Les lieux** : Chacun se choisit une adresse et décrit l'endroit où il vit.

**Le mobile** : Chaque participant invente une raison pour laquelle il aurait pu tuer

**Le coupable** : Il faut décider qui sera le coupable.

**L'emploi du temps** : Chacun décide très précisément, de ce qu'il faisait au moment du crime et de ce qu'il a fait dans les heures qui ont précédé et suivi le moment du crime, de façon à pouvoir présenter son alibi quand il sera interrogé.

**Les indices** : On met en commune de différentes informations qui sont utiles à l'enquêteur.

A partir de ces remarques, dans ce travail, on procède par communications, discussions et négociation. Pour une enquête policière, on prend comme point de départ l'assassinat d'une personne. Là, l'imagination des apprenants est le moteur de toutes les actions ; ils devront donner une identité à la victime, trouver son mode de vie, puis inventer une existence et des mobiles aux divers protagonistes et les liens qui les unissent.

Quant au groupe de contrôle, nous avons voulu aux apprenants de rédiger des dialogues à partir du même sujet sans appliquer cette technique de simulation.

5- Dans le cinquième cours de l'application au groupe expérimental, nous avons invité les apprenants à fabriquer une histoire ou une description de situation, etc., à partir d'une image (dans L'Annexe L).

Afin d'inventer des histoires ou des descriptions fantastiques, il était nécessaire de mettre en mouvement les rouages de l'imagination. Pour cela, l'image servait d'appui.

Ainsi, pour profiter du réflexe créatif des apprenants, nous avons fait des suggestions comme suit ;

- Regardez attentivement cette image
- Détendez-vous
- Laissez évaluer votre imagination
- Réfléchissez à un rêve que vous écrirez
- Rédigez tout ce qui passe par votre tête

-Laissez simplement sortir de vous les mots qu'elle vous inspire

-Efforcez-vous d'écrire un texte selon cette image.

Brièvement, on partait d'une image pour inciter l'apprenant à rédiger sa propre rédaction en inventant sa propre histoire.

Quant au groupe de contrôle, notre consigne était pareille; "composez un texte cohérent selon cette image".

6- Dans le dernier cours de l'application au groupe expérimental, pour formuler des hypothèses avec des "si" et pour élargir l'horizon des apprenants par un stimulus nous avons apporté les exemples donnés à la page 79 de cette thèse. Ainsi pour faire trouver des autres hypothèses, nous nous sommes servis des techniques créatives.

Pour susciter chez les apprenants le désir d'exprimer leurs pensées originales dans la langue étrangère à l'aide des éléments linguistiques à l'exemple des hypothèses avec des "si", nous avons présenté cet exemple :

"Si les poissons savaient marcher  
Ils aimeraient bien aller le jeudi au marché  
Si les canards savaient parler  
Ils aimeraient bien aller le dimanche au café  
Et si les escargots savaient téléphoner  
Ils resteraient toujours au chaud dans leur coquille"<sup>3</sup>.

Quant au groupe de contrôle, nous avons exigé que les apprenants écrivent un texte à partir de cette question ; Si vous étiez riche, qu'est-ce que vous feriez ?

## 2.2. Le Post-Test

A la fin de l'application, dans la dernière semaine du mois de mai 2000, pour mesurer laquelle des deux approches est plus efficace, nous avons préparé un post-test.

Notre post-test était de même nature que le pré-test. Si nous avons choisi ce test, c'est qu'il s'agit des formulations des hypothèses, des descriptions, des créations imaginatives, des poèmes, des dialogues ou des monologues. Ce choix de ce post-test nous a paru utile pour mieux mesurer la différence entre les résultats obtenus aux deux tests.

<sup>3</sup> F.Weiss, J.Weiss, *Ecrits, Activités 3* (Hatier, 1985), p. 69

Pour cela, nous avons donné l'histoire à partir de laquelle les apprenants rédigeront un texte cohérent.

Alors, l'histoire était comme suit;

“Un homme se promène et arrive au bord d'un puits. Il se penche pour voir s'il y a de l'eau et, par malchance, tombe au fond du puits...”<sup>4</sup>

A partir de là, nous avons demandé aux apprenants de placer ce passage selon leur choix ; au début ou au milieu ou bien à la fin de l'histoire qu'ils composeront.

Ce post-test a été réalisé par 24 apprenants et les résultats ont été présentés dans les tableaux.

### 3. ANALYSE DES RESULTATS

Comme nous avons déjà indiqué, pour tester l'efficacité de l'enseignement de l'expression écrite de français à partir de l'approche créative, nous avons posé quelques questions. Si nous devons rappeler;

-Est-ce qu'il y a une différence entre les deux groupes au pré-test?

-Est-ce qu'il y a eu une différence dans les groupes après l'application des deux types d'approche?

-Est-ce qu'il y a eu une différence considérable entre les deux groupes après le post-test?

Pour pouvoir répondre à ces questions, les résultats obtenus pour chaque partie de l'application seront discutés et les distributions de ces résultats seront présentées dans les tableaux.

#### 3.1. Les Résultats Obtenus

L'objectif de la recherche consistait à vérifier si les exercices, tels qu'ils ont été pratiqués, ont eu un effet. Pour cette vérification, nous avons pris d'abord les résultats du pré-test du groupe expérimental et du groupe de contrôle, puis ceux du T-test entre le pré-test et le post-test du groupe de contrôle, ensuite ceux de T-test entre le pré-test et le

---

<sup>4</sup> R.D.Gonzalez “Dix Activités Tirées du Fond d'un Puits” dans **F.D.M.** No: 291,1997, p. V

post-test du groupe expérimental et enfin ceux du post-test du groupe expérimental et du groupe de contrôle. La distribution de ces résultats est présentée dans L'Annexe K.

Les résultats du pré-test, utilisés avant l'application dans la classe pour constater s'il y a une différence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, sont mentionnés dans le tableau-1.

**Tableau-1**

**Résultat du Pré-test du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle**

Groupes	N	X	S	t	P
Expérimental	12	59,42	16,33	-,023	,98
Contrôle	12	59,25	19,43		

Comme l'illustre le tableau-1, il n'y a pas une différence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle dans les résultats du pré-test utilisé. C'est-à-dire, la moyenne du groupe expérimental a la même égalité que celle du groupe de contrôle. Le résultat du T-test, appliqué pour tester la différence entre les groupes, nous montre qu'il s'agit d'une différence insignifiante. Cela nous révèle que la capacité des apprenants avant l'application dans la classe était au même niveau.

Cette moyenne nous illustre que les apprenants étaient capables de rédiger un texte quelconque. Nous nous attendions déjà à ce résultat, parce que ce niveau se base sur les stratégies d'apprentissage tout au long de leur processus d'apprentissage.

Pour mesurer l'efficacité de deux approches à l'intérieur des groupes où elles sont appliquées, nous avons comparé les résultats du pré-test et du post-test. Nous avons indiqué ces résultats dans le tableau 2 et dans le tableau 3.

**Tableau-2**

**Résultats du T-test entre le Pré-test et le Post-test du Groupe de Contrôle**

Test	N	X	S	t	P
Pré-test	12	59,25	19,43	-,64	,53
Post-test	12	58,50	17,81		

En observant le tableau-2, la moyenne entre le pré-test et le post-test pour le groupe de contrôle est approximativement au même degré. C'est-à-dire il n'y a pas une différence entre le pré-test et le post-test dans le groupe de contrôle. Le résultat du T-test, appliqué aux moyennes des deux tests pour tester si cette différence est significative, nous montre qu'il est significatif. Cette signification révèle aussi qu'il n'y a pas eu une certaine progression dans le groupe de contrôle. Donc nous ne pouvons pas parler de l'efficacité de l'approche traditionnelle pour faire acquérir aux apprenants une compétence adéquate dans l'expression écrite du français langue étrangère. En d'autres termes, ce résultat nous montre que, dans le groupe de contrôle où nous avons activé l'approche traditionnelle, les apprenants utilisent leur capacité déjà existante et qu'ils n'ajoutent pas une contribution à cette capacité précédente.

Après l'utilisation des exercices créatifs, pour constater s'il y a eu une progression dans le groupe expérimental, il nous faut voir le tableau 3.

**Tableau-3**

**Résultats du T-test entre le Pré-test et le Post-test du Groupe Expérimental**

Test	N	X	S	t	P
Pré-test	12	59,42	16,33	-6,29	,000
Post-test	12	69,50	13,75		

D'après le tableau 3, la moyenne du post-test est supérieure à celle du pré-test. Nous voyons donc que la différence entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental est considérablement plus élevée que pour le groupe de contrôle. Le résultat de T-test, appliqué pour tester la différence entre les moyennes du pré-test et du post-test qui apparaît en faveur du post-test, est très significatif. Dans ce cas, nous pouvons dire qu'il y a eu une progression considérable dans le niveau des apprenants.

A ce point, nous pouvons parler de l'efficacité de l'approche créative et dire que l'utilisation des exercices créatifs dans l'enseignement de l'expression écrite aide les apprenants à développer leur capacité d'écriture en français.

Mais ces exercices ne sont pas seuls à créer cette différence entre la moyenne du pré-test et du post-test. Nous pensons aussi que les activités faites et la démarche réalisée pendant l'application de ces exercices y ont contribué.

En conséquence, nous pouvons remarquer que c'est surtout la démarche adaptée qui rend les apprenants plus actifs et plus créatifs.

Finalement, nous avons comparé les résultats obtenus du post-test du groupe expérimental et du groupe de contrôle pour déterminer laquelle des deux approches est plus efficace dans l'enseignement de l'expression écrite. Pour ce faire, les résultats ont été mentionnés dans le tableau 4.

**Tableau-4**

**Résultats du Post-test du groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle**

Groupes	N	X	S	t	P
Expérimental	12	69,50	13,79	1,69	,10
Contrôle	12	58,50	17,82		

Comme il résulte du tableau 4, la moyenne du post-test du groupe expérimental est plus élevée que celle du groupe de contrôle. Le T-test, appliqué pour tester cette différence entre les moyennes du post-test des groupes a donné un résultat significatif. Cela nous amène à prouver qu'entre les deux approches, l'approche créative est plus efficace que l'approche traditionnelle dans l'enseignement de l'expression écrite de français langue étrangère.

### 3.2. L'Évaluation

Sans aucune expérience préalable, nous avons entrepris ce travail afin de motiver les apprenants à la langue écrite du français par un travail stimulant.

Dans ce travail, le choix des exercices n'a pas été fortuit ; si nous les avons privilégiés, en plus des possibilités créatives qu'ils offraient, ces exercices permettaient de concilier simultanément la didactique et la production.

Dans une perspective d'épanouissement de l'apprenant à la fois sur le plan de sa formation et de son ouverture à l'imaginaire, ces exercices étaient une source quasiment infinie d'activités, de découvertes, de créations et de productions écrites.

Ainsi, l'objectif pédagogique principal était de mettre en œuvre quelques techniques de créativité, d'améliorer l'écrit grâce à la création d'une ambiance motivante, d'introduire la dimension ludique dans le cours, de faire découvrir le plaisir

d'inventer en élargissant les horizons des apprenants et de sensibiliser les apprenants aux possibilités presque illimitées de création en stimulant leur imagination.

Brièvement, il nous a semblé que toutes les raisons exposées ont été pertinentes pour choisir ces exemples comme support de notre travail.

Ainsi la mise en évidence de ce travail nous a permis de confirmer que notre objectif essentiel avait été atteint ; motiver les apprenants à utiliser la langue d'une façon originale et plus authentique dans une ambiance de joie.

Comme les apprenants avaient été habitués à une démarche traditionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, l'approche créative a été acceptée avec enthousiasme par l'ensemble de groupe expérimental.

Grâce à cette démarche, nous avons pu constater que les apprenants sont absolument capables de prendre en main la responsabilité de leur propre apprentissage. Une telle attitude a éveillé chez eux le sens de la coopération et elle leur a appris à chercher les moyens d'arriver par eux-mêmes à satisfaire leurs besoins d'apprentissage au lieu d'attendre passivement des connaissances toutes faites.

Evidemment, dans le groupe expérimental, il y a eu divers échanges d'opinions, de point de vue, un travail d'écoute réciproque, de participation, de soutien mutuel, bref un vrai travail collectif.

Finalement, pour voir la différence des textes des apprenants entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, nous avons présenté leurs productions dans les annexes.

Si l'on analyse des textes des apprenants, si l'on les évalue, on constate que, en dehors de certaines corrections concernant des problèmes de morphologie, de syntaxe, de vocabulaire et d'orthographe, les critères d'évaluation d'un texte écrit restent aléatoires et subjectifs. Pour empêcher cette subjectivité, les écrits des apprenants ont été notés séparément par deux enseignantes. A partir de ces deux notes et de leur moyenne, nous avons donné une seule note à chacune des productions. C'était pour assurer en certaine mesure l'objectivité de l'évaluation.

Ainsi, au cours de l'évaluation, nous avons pris en considération des formes verbales incorrectes, des concordances de temps, des modes non adéquates, des ruptures de construction et des termes non appropriés au contexte. En un mot, tout en

prenant compte des règles grammaticales et des cohésions textuelles, nous avons tenu en compte des idées originales, c'est-à-dire des idées créatives.

Comme nous l'avons déjà dit, notre but n'était pas de classer les apprenants comme très, moyennement ou peu créatifs mais de les encourager à s'exprimer librement et créativement en leur écriture.

A cette occasion, nous voulons présenter quelques considérations pour des productions obtenues dans cette recherche.

**a- Considération de pré-test :** nous avons demandé aux apprenants d'imaginer la fin de cette histoire : " Hier soir, quand je suis rentré dans ma chambre un jeune homme était assis à mon bureau... "

A partir de ce début, nous avons obtenu des textes présentés dans L'Annexe B. Comme il était impossible d'inscrire dans la thèse tous les écrits des apprenants, obtenus dans ce travail, nous avons choisi ceux qui nous ont paru considérables d'analyser. En outre, nous avons donné ces textes tels qu'ils sont sans les corriger. Car notre but n'est pas de faire une analyse des erreurs, mais de présenter comment des apprenants composent leurs textes, comment ils utilisent les ressources linguistiques et comment ils emploient leur créativité dans leurs écrits.

Selon les résultats de ce pré-test, nous avons observé que la plupart des apprenants n'utilisent pas leur créativité et que les textes qu'ils produisent ressemblent les uns aux autres. En ce sens que cet homme imprécis est pris généralement comme un père, un frère, un ami. Et on indique les mêmes impressions ; "J'avais peur, j'ai été très ému, j'ai commencé à crier, etc." Au point de vue d'originalité, le dernier texte est un peu considérable.

**b-Considération de l'application :** Après avoir donné les exemples du pré-test, nous voulons présenter les exemples de l'application. Dans la première application, nous avons fait écrire le récit fictif. Parmi ces récits, nous avons choisi ceux qui sont convenables.

Nous avons donné l'exemple d'un récit classique, appartenant au groupe de contrôle et cité dans L'Annexe C. Comme on le voit, ce récit traite de l'amour d'une fille riche et d'un homme pauvre. C'est un sujet qui ressemble aux scénarios des films turcs. Bien sûr, pour sa fiction, nous ne pouvons pas parler d'une créativité ; c'est une fiction toute faite.

Les trois exemples que nous avons obtenus de groupe expérimental, ont été présentés aussi dans le même annexe. Selon ces exemples, on peut dire que la démarche menée et les échanges entre les apprenants ont apporté une contribution à ce travail.

L'incipit "il était une fois..." des contes ouvrent la porte des nostalgies, mobilise l'imagination, éveille le rêve d'un ailleurs et d'un jadis merveilleux. Dans ce monde utopique où les "bons" ont toujours leur récompense et les "méchants" leur punition.

Quant aux poèmes présentés dans L'Annexe D, nous voyons que les apprenants appartenus au groupe expérimental ont employé les matrices que nous avons proposées et celles qu'ils ont inventées par les techniques créatives grâce aux échanges entre eux. Dans leur création, il s'agit des modèles inspirés des poèmes connus. Par exemple, pour quelqu'un et pour quelque chose, craquer des allumettes en donnant un sens à ce geste a été emprunté à Jacques Prévert. Donc les apprenants s'exercent à fabriquer un texte poétique parallèle au modèle, mais d'expression individuelle, originale.

A côté de cela, nous pouvons considérer les poèmes du groupe de contrôle comme les textes créatifs, parce qu'il s'agit d'une création personnelle.

Dans la troisième application, notre but était de faire écrire des descriptions. Dans les descriptions présentées dans L'Annexe E, nous avons trouvé des créations authentiques. Mais pour les trois textes premiers qui appartiennent au groupe de contrôle, nous ne pouvons pas parler d'une authenticité ; ce sont des descriptions simples des animaux comme chien et chat. D'autre part, là, ce qui attire notre attention, c'est que la plupart des apprenants utilisent le temps "imparfait" qui est celui de narration.

Dans L'Annexe F, nous avons transcrit les exemples des dialogues. Parmi eux, les deux derniers textes qui appartiennent au groupe expérimental sont authentiques.

Dans la cinquième application, nous avons utilisé une image comme support (présentée dans L'Annexe L). A partir de cette image, les apprenants ont inventé des histoires dont nous avons mis les exemples dans L'Annexe G. Cette image n'était pas concrète mais abstraite, parce qu'il s'agissait de pousser les apprenants à utiliser leur imagination.

Quant à la dernière application, nous avons obtenu des productions qui se trouvent dans L'Annexe H.

**c- Considération de post-test :** Finalement, dans L'Annexe J, nous avons donné la place aux exemplaires du post-test.

Là, nous avons demandé aux apprenants de composer une histoire à partir du passage que nous avons donné.

Selon les résultats de ce post-test, nous avons observé que la plupart des apprenants emploient leur créativité. Car, les textes qu'ils produisent sont authentiques par rapport aux textes du pré-test.

### **3.3. Les Suggestions**

Avant de passer aux suggestions pédagogiques pour l'écriture créative et aux suggestions pour un autre travail, il nous paraît utile de mettre en relief que la créativité n'est pas un talent inné à l'inverse de ce que croit la plupart, mais qu'elle existe chez tous les apprenants à des degrés variables. Par conséquent, cette aptitude naturelle, virtuelle et potentielle dormant à l'intérieur de chacun requiert des stimulations, des exploitations, des entraînements et des techniques à développer.

Egalement, il nous faut préciser que la créativité d'une langue est liée aux capacités d'utiliser convenablement des énoncés pour modaliser leurs sens. Comme nous l'avons déjà remarqué, il ne s'agit pas de la création d'une langue, mais de la création dans cette langue, il faut se contenter donc, dans une classe de langue, de faire de nouvelles combinaisons à partir des structures linguistiques que l'apprenant pourra utiliser et façonner.

#### **3.3.1. Pour l'Écriture Créative**

Notre tâche est de savoir dans quelle mesure l'acquisition de l'expression écrite peut être favorisée, facilitée et développée. Pour pouvoir atteindre ce but, il nous paraît que la meilleure façon est de travailler avec l'approche créative au lieu de l'approche traditionnelle qui pousse l'imagination, l'invention et la créativité au second plan.

En tant qu'enseignant, il importe tout d'abord de créer en classe de langue les conditions favorables à l'écriture. Pour cela, il faut prendre en considération l'affectif, le sentiment et l'émotion de l'apprenant en stimulant son potentiel créatif. Etant donné

qu'un environnement dépourvu de stimulation n'est pas propice à la créativité, l'enseignant, en utilisant les activités convenables, doit susciter et développer ce potentiel chez l'apprenant.

Ces activités doivent être encouragées par une présentation suffisamment abondante et diversifiée. Cette présentation doit être faite selon le besoin des apprenants. Ainsi, il faut les sensibiliser aux différents moyens d'expression dont ils disposent à travers les activités tantôt dirigées, tantôt libres, mais faisant appel à leur imagination.

Chaque cours demande des modulations et des orientations selon différentes fonctions, c'est pourquoi les activités à réaliser dans la classe doivent être multidirectionnelles en fonction des objectifs, des motivations, des habitudes, des contenus, des programmes et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Afin que les activités puissent être riches et intéressantes, l'enseignant doit stimuler les apprenants soit par un travail individuel, soit collectif. Ainsi il doit différencier les démarches selon les caractéristiques du groupe et des apprenants.

Pour participer activement les apprenants au processus d'apprentissage, la démarche à effectuer en classe doit être dynamique, interactive et ludique.

A travers ces activités, le rôle de l'enseignant doit évoluer vers celui de médiateur, de facilitateur, d'incitateur et d'animateur au lieu de détenteur de savoir et de maître.

Pour faire acquérir aux apprenants une compétence à l'écriture, il faut les sensibiliser aux différents types de texte. Pour ce faire, il faut, au début de l'année scolaire, constater les capacités efficaces et les incapacités et essayer de renforcer progressivement leurs capacités par des stratégies bien ciblées et par des entraînements riches et efficaces.

Alors, au lieu de commencer par demander aux apprenants d'écrire, pour stimuler leur écriture et pour combler leurs lacunes linguistiques, il faut baser les cours sur une sorte d'analyse des textes. Ainsi, au lieu des exercices classiques, il faut continuer à faire des exercices créatifs jusqu'à ce que les apprenants acquièrent une certaine autonomie pour réaliser une tâche d'écriture.

Finalement, pour remédier, améliorer et développer l'expression écrite chez les apprenants, il faut prendre en considération tous ces facteurs invoqués.

### 3.3.2. Pour un Autre Travail

Nous avons réalisé ce travail en temps limité(2 mois). Cela peut être effectué pendant les deux semestres d'une année scolaire pour voir le facteur de temps sur l'efficacité de l'enseignement.

Nous avons fait ce travail dans des cours supplémentaires. Cela peut être activé inversement dans le cours de "l'expression écrite" afin d'assurer une motivation complète.

Dans ce travail, nous avons proposé 6 types d'exercices. Au lieu de cela, on peut exploiter les autres exercices pour prouver l'efficacité de l'approche créative.

Pour collecter des données, nous avons appliqué le modèle "pré-test-post-test". On peut utiliser d'autres modèles.

En ce qui concerne les autres modèles, après avoir travaillé sur des exercices créatifs avec un groupe, on peut faire des enquêtes pour prendre les avis des apprenants sur cette approche.

Egalement, on peut travailler avec les manuels comme "Le Village", "L'Immeuble", "Le Cirque" et "Îles" en s'adressant à la technique de simulation pour bien intégrer des activités créatives.

D'autres part, on peut présenter l'exercice comme pré-test et post-test dans un groupe et comme post-test seulement dans un autre groupe pour comparer les résultats.

On peut faire écrire des textes en accordant une large durée à l'analyse de ce type de texte dans un groupe pour voir si le fait de sensibiliser les apprenants à ce type de texte a un effet remarquable.

On peut dans un groupe faire travailler les apprenants individuellement, dans un autre en petits groupes pour mesurer l'apport du travail en groupe et la motivation des apprenants.

On peut travailler dans un groupe en se contentant de faire écrire des contes merveilleux tout au long de l'application pour voir comment les apprenants utilisent leur créativité.

Finalement, les résultats de ces suggestions peuvent être observés par l'application des autres enseignants pour comparer, voir, prouver l'efficacité de l'approche créative par rapport à l'approche traditionnelle.

## CONCLUSION

Dans ce travail, en traitant la créativité et l'expression écrite dans l'enseignement du français langue étrangère, nous avons essayé de mesurer l'efficacité de l'approche créative par rapport à l'approche traditionnelle.

Dans le premier chapitre, nous nous sommes arrêtés sur le terme de créativité et d'écriture, en cherchant des réponses à ces questions ; qu'est-ce que la créativité ? Quelle relation y a-t-il entre la créativité et la langue ? Quelle est la place de la créativité dans le système d'éducation et dans la didactique des langues ? Et en même temps, qu'est-ce que l'écriture ? Quel sont ses trois représentations ? Comment est son exploitation en classe de langue dans cinq approches ?

Dans le deuxième chapitre, à partir des difficultés rencontrées en expression écrite, nous avons étalé les apports neuropédagogues, les processus de production de textes en langue étrangère et les capacités et les stratégies de l'apprenant en expression écrite. Tout cela était pour que l'enseignant prépare des activités adéquates et pour que l'apprenant soit responsable de son apprentissage par une approche cognitive.

Après cela, nous avons exposé les conditions favorables à l'écriture créative. Selon ces conditions, il importait de créer en classe un climat de communication et de tolérance pour favoriser les échanges aisés, d'appliquer une démarche interactive, de confronter les apprenants avec des activités dynamiques, ludiques, collectives et de motiver l'écriture en donnant l'occasion aux apprenants de s'exprimer librement, en faisant appel à leur capacité de recherche et de découverte et en donnant libre champ à leur créativité.

Dans le troisième chapitre, notre traitement était la didactique de l'écrit au point de vue de la créativité. Afin de faire acquérir aux apprenants un savoir susceptible de leur faire produire des énoncés cohérents, en premier lieu il nous a apparu utile et même nécessaire de les sensibiliser aux différents types de texte avec des exercices de lecture, d'analyse et de repérages. En dernier lieu, nous avons passé en revue les modèles et les activités à réaliser pour la production de textes écrits en donnant la place aux textes littéraires et aux suggestions pour bien écrire.

Dans le dernier chapitre, sous la lumière de ces remarques, nous avons mené une application dans la classe pour faire une comparaison entre l'approche créative et

l'approche traditionnelle dans l'expression écrite de français. Pour cela, nous avons composé deux groupes à partir des apprenants de la troisième année du Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Cumhuriyet. Le premier groupe était le groupe expérimental auquel nous avons appliqué l'approche créative, le deuxième était celui de contrôle et auquel nous avons réalisé l'approche traditionnelle. Ainsi au deuxième semestre de l'année scolaire 1999-2000, nous avons fait 16 heures de cours avec 24 apprenants hors de leurs cours habituels et cela a duré 8 semaines de cours sur deux heures hebdomadaires.

Les résultats obtenus ont révélé que, dans l'expression écrite du français, l'approche créative est plus efficace que l'approche traditionnelle.

Après ce bref rappel, s'il faut parler d'une façon générale, l'écriture créative a le but, à partir des désirs des participants, d'explorer diverses manières d'écrire et d'augmenter ses capacités créatrices. En utilisant les activités adéquates, l'enseignant peut susciter et développer ce potentiel chez les apprenants. Comme nous l'avons déjà remarqué, tout apprenant possède un potentiel créatif à partir duquel on peut tirer des conclusions sur ses capacités. Il n'y a pas pratiquement la limite de ce potentiel qui est variable d'une personne à l'autre.

Si la créativité de l'enseignant consiste à faire comprendre à l'apprenant de différentes techniques susceptibles d'éveiller ce potentiel, l'enseignant doit être à la recherche de mieux présenter, de mieux passer le contenu, de solliciter la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage et rendre ainsi son enseignement plus attrayant et plus efficace en stimulant sa capacité imaginaire et créative.

Finalement, travailler par l'approche créative permettra à tous les participants d'être actifs à l'écrit.

## ANNEXES

### ANNEXE-A Récit.

“Les événements que je vais vous raconter ont eu il y a bien longtemps, mais pour moi, chaque fois que j’y repense, ils prennent une vie intense, plus brûlante ma vie d’aujourd’hui. Sans doute étais-je bien jeune à cette époque et on dit que pour les vieillards ce sont les souvenirs d’enfance qui demeurent les plus proches. Mais désormais, puisque tous les acteurs de mon histoire ont disparu depuis longtemps, je peux bien les faire revivre le temps d’un récit et retrouver les jours d’autrefois.

C’était un matin d’automne, vers la fin d’octobre. Quand ils arrivèrent dans notre village, ce fut d’abord le silence : jamais nous n’avions imaginé qu’il puisse exister des gens comme ceux-là”.

...Les scientifiques nous ont dit qu’ils sont des albinos. Ils ont habité si longtemps dans les montagnes de grandes altitudes qu’ils ont eu une mutation génétique. Voilà comment est le chef de la colonie avec son manteau blanc de fourrure. Il a des cheveux blonds et longs, un grand front avec un tout petit nez. Ses yeux sont énormes, et il a aussi de très grandes oreilles...

Tout ce phénomène nous a attirés et fascinés. Nous étions vraiment surpris. Ils nous ont paru drôles et bizarres, et en même temps nous avons peur de ces individus. Nous ne savions pas si c’étaient des amis ou des ennemis.

Notre première réaction ne nous plaçait pas dans le rang des habitants de la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Nous nous sommes cachés dans nos maisons et nous cherchions à nous armer. Nos femmes ont pris les rouleaux à pâtes et nos hommes ont pris les râpeaux.

Mon Dieu! Et nos enfants?

Cependant les inconnus se sont placés au milieu de notre village, en face de la mairie. Nous, tout doucement, nous sortions de nos cachettes et nous nous approchions de la place de la mairie. Nous étions toujours méfiants mais, petit à petit, nous avons constaté que les arrivants étaient tout souriants et même amusants, surtout avec leurs yeux brillants et leurs très grandes oreilles. Dans ce groupe il y avait beaucoup d’enfants qui couraient et riaient.

Et c'est seulement dans ce moment que nous nous sommes aperçus que nos enfants jouaient avec leurs petits copains. Nous nous sommes rapidement débarrassés de nos armes. Nous avons honte. Ce sont les enfants qui ont fait les premiers pas vers l'amitié.

-Ça va ? Tin tin.

"Tin tin" a répondu un des enfants dans sa langue naturelle.

-“Mais vous parlez français?” dit joyeusement le maire de village.

-“Non, nous parlons tin tin”, rétorqua l'enfant dans un parfait français, - “c'est que nous avons pris des cours de français à l'Alliance Française de Tin Tin-City!”

Rassurés par leur amabilité, le village les invita à un superbe et succulent festin, pendant lequel le vieux chef au manteau blanc nous conta leur histoire:

“Nous sommes descendus de la montagne parce que, comme vous le voyez, notre corps ne supporte plus la luminosité des reflets solaires sur la neige, c'est pour cela que nous sommes venus à la tombée du jour. Nous sommes à la recherche d'un produit disparu depuis des lustres qui, selon légende, s'appelle “l'Ambre solaire”, le seul qui pourra nous sauver...”

-“Mais maman, mais papa, regardez,” s'écria ma petite sœur, “le bébé qui vient de naître a aussi de grandes oreilles et des yeux étranges”.

-“En effet, nous avons constaté par nos observations que la même menace pèse sur vous, habitants de la plaine...”

-Puisque “l'union fait la force”, aidez-nous à retrouver cette substance miraculeuse dont nos ancêtres s'enduisaient le corps pour bronzer.

-“Mais moi, je sais où trouver l'Ambre solaire, allons-y tous ensemble,” m'exclamai-je alors..

-“Mais où est-ce qu'on va?” demanda le chef des Albinos.

-“Je n'ai pas le droit de vous le dire. Suivez-moi ! Je vous assure que vous ne serez ni déçus ni brûlés”.

Et suivi de ma petite sœur, de ma mère désespérée et de tous les autres, on courut jusqu'à la berge où était amarré mon petit bateau.

On prit tous le bateau, mais à l'aube l'on se rendit compte d'un problème : mon bateau était trop petit. Qu'est-ce qu'on allait faire?

Tous ceux qui savaient nager se prolongèrent dans la rivière, en criant : “Bon voyage et Bonne chance” aux enfants(les plus petits) qui étaient restés...et ils disparurent.

Et maintenant il ne resta qu'un seul albinos avec nous qui se mit une combinaison de surf pour se protéger des rayons brûlants du soleil. Tout d'un coup une grande ombre se dessina sous nos yeux. C'était un grand monstre qui jaillit des eaux. Il son énorme bouche et de son souffle profond nous projeta plus en direction du but souhaité. Alors grâce à moi et à notre bête marine bientôt on se retrouva sur le plage de...d'une île ensoleillée. Notre albinos se roula dans le sable afin de se sécher.

- “Nous voilà ! criai-je. Il ne nous reste qu'à repérer l'huile de soleil. Mais je crois qu'il va falloir creuser”.

- “Comment ? s'exclamèrent les autres. Qu'est-ce qu'il faut...”

Mais à ce moment-là, une bande de grandes personnes bronzées, à l'air sportif, apparut de derrière les palmiers. L'un d'eux, un homme qui portait une planche de surf sous le bras, s'approcha de nous et demanda d'une voix forte :

- “Ce que vous cherchez, vous ne le trouverez Jamais! La fameuse ambre solaire est à nous, les Adeptes du Soleil, à jamais. Vous n'avez qu'à partir. Sinon...”

L'Albinos, jusqu'ici tranquille, répondit en fureur:

- “Vous ne savez rien de notre peuple, ni de notre long voyage pour arriver ici. Et vous ne rendez pas comte de notre détermination. Nous aurons ce lait de soleil!”

Heureusement, avant qu'une bataille ne puisse s'amorcer (ce qui était bien pour nous, les Adeptes faisant tous au moins deux mètres !), on s'étonna de voir réapparaître le monstre derrière nous qui poussa un cri puissant comme le tonnerre.

- “Oh merde ! cria le chef de la bande, c'est le monstre du Loch Ness...je croyais qu'il était en Ecosse en ce moment. Echappons-nous..!”

Et les Adeptes du Soleil furent vers la mère où ils s'emparèrent des planches à voile avant de se précipiter vers le large, poussés par une rafale de vent.

Quant à nous, nous félicitâmes le cher monstre qui s'avança d'un pas lourd vers les palmiers puis, commença à creuser avec ses griffes dans le sable. Très peu de temps après, un énorme vieux coffre apparut.

Je l'ouvris à toute allure. Il était plein de petites bouteilles d'ambre solaire.

Soudain, des Indiens cannibales sont arrivés affamés sur la plage, et ont vu un type de viande tout à fait nouveau : un monstre, un albinos et les gens du village.

Les Indiens cannibales se jettent sur le gibier et les capturent. Au même moment ils découvrent l'ambre solaire:

- "Ah, génial ! Un nouveau type de sauce ! Les blancs sont tellement fades!"

Cependant, comme le gibier était trop abondant ( un albinos, un monstre et les gens du village), certains, après cuisson, sont conservés au réfrigérateur: les autres sont cuisinés au barbecue. L'ambre solaire est particulièrement appréciée sur l'albinos embroché.

Les Indiens, qui ont adoré la viande de blancs avec la sauce de l'ambre solaire, prennent des caravelles et se dirigent vers la "civilisation" pour augmenter le stock de viande blanche"<sup>5</sup>.

#### **ANNEXE-B Productions Ecrites des Apprenants au Pré-Test.**

"J'ai été très ému. Car je n'ai pas pu connaître cette forme imprécise. Peut-être c'était une personne qui voulait me tuer ou bien une personne que je connais bien. Je me suis approché d'elle avec petit pas et je me suis étonné beaucoup, parce qu'elle était l'une de mes amis que je n'avais pas vue depuis quelques années. Elle avait voulu me faire une surprise. Après avoir conversé avec elle longtemps dans ce lieu, nous avons décidé aller à un restaurant de Chine. Pour moi, ce jour-là avait été intéressant."

"J'ai commencé aussitôt à crier avec toute ma force. Je tremblais de peur. Soudain il a fermé ma bouche avec ses mains grandes et à voix basse, il m'a dit quelque chose de confuse que je n'arrivais pas à comprendre. Il me semblait qu'il échappait à la police..."

C'était un homme que je ne connais pas. J'ai commencé à me demander ce qu'il voulait faire ici. J'avais peur, j'avais des pensées obscures auxquelles l'on ne pouvait pas donner un sens. Il me semble que je n'avais jamais vécu un instant pareil.

---

<sup>5</sup> J-F.Bourdet et S.Lieutaud "Si Tous les Télécopieurs du Monde...Ecriture Créative par Télécopie" dans F.D.M. No :257,1993, p. 74

Après être approché de lui, son visage est devenu un peu net. J'ai vu que cet homme était mon ami d'enfance. Depuis longtemps, nous n'avions pas pu nous rencontrer.

Je n'oubliais jamais cet instant que j'ai vécu. Pour moi, il était impossible de définir cette peur et ce bonheur.”

“Je ne connais pas cet homme. Je réfléchissais comment il pouvait entrer dans ma chambre. Cette chambre était celle d'un hôtel. Il y était entré en persuadant aux personnels de l'hôtel. Il y avait dans ses mains quelques feuilles. Il voulait que je les signe. Ces feuilles appartenaient à un homme à qui je m'étais endetté il y a deux années. Cet homme avait tenu un détective privé pour me trouver et maintenant il voulait m'acquitter. Implaisant, je devais les signer. Enfin il s'en est allé.”

### **ANNEXE-C Récits.**

#### L'amour d'Ayşe et d'Ahmet

“L'histoire se déroule dans un village dans la région de la Mer Noire. Ce village est entouré de montagnes très vertes, l'air y est très pure, les enfants jouent dans les rues, les femmes remplissent leurs seaux, aux puits du village. Il est presque midi et les paysans vont rentrer des champs.

Tous les jours, vers cette heure, Ayşe et Ahmet se retrouvent près des cascades du village et se promettent un amour éternel, sans se soucier des malheurs qui les attendent.

Le père d'Ayşe se décide de marier sa fille avec l'un des ingénieur de son domaine. Sa seule fille, riche héritière, très séduisante, aux cheveux blonds et aux yeux bleus était attachée à son père d'un respect profond, mais elle s'oppose à lui, lorsqu'il était question de mariage. Car elle aimait Ahmet, jeune homme très charmant et modeste, mais pauvre. Comme Ayşe ne pouvait parler clairement à propos du mariage avec son père, elle tombait dans le désespoir.

Tout le monde s'apprête au mariage d'Ayşe et de l'ingénieur. Elle retrouve son amoureux au même endroit et prennent tout deux une décision : ils doivent s'enfuir le jour du mariage. La décision prise, Ayşe est réconfortée, mais se méfie de l'attitude de son père qui n'a de pitié en personne.

Le grand jour arrive, Ayşe se prépare dans sa chambre pour la cérémonie du mariage. Ahmet vient jusqu'à sa fenêtre et ils s'enfuient ensemble vers les bois du village. La nouvelle ne tarde pas à se reprendre. Le père, très furieux, demande à ses hommes de se mettre à leur poursuite et de les exécuter là où il les auraient vus.

Les deux amoureux, aidés par un vieux bon homme, vivant dans les montagnes, prennent au chemin jour et nuit et veulent à faire disparaître leurs traces.

Nos héros, accompagnés de cet homme d'expérience et isolé dans un chalet, se réfugient une semaine auprès de ce vieux monsieur. Et son père, honteux, retourne au village et avec le temps pardonne sa fille. Ayşe et Ahmet mènent une vie heureuse et auront beaucoup d'enfants.”(Au groupe de contrôle)

“Il était une fois un commerçant très riche, il avait une jeune fille vraiment jolie. Ce père et cette fille habitaient dans une villa très grande. Autour de cette villa, il y avait une forêt où un rival de ce commerçant habitait. La jeune fille aimait se promener avec son chien dans cette forêt.

Comme cette personne méchante détestait le commerçant pour sa riche et sa gentillesse, elle a fait faire un enchantement à un vieux magicien. Un jour, quand la jeune fille est allée dans la forêt avec son chien, en le voyant seule, ce méchant a jeté l'eau enchanté à la fille qui s'est transformé en roche.

L'enchantement pouvait être annulé seulement si quelqu'un s'assoit en pleurant. Le père a cherché partout sa fille si longtemps. Mais, malheureusement, il ne l'a trouvée nul part.

Un jour, une jeune homme s'est perdu dans la forêt, il avait très peur, parce qu'il faisait nuit. Il s'est assis en pleurant dans cette roche. Tout d'un coup, la jeune fille est retournée à vivre, elle a raconté l'histoire au jeune homme et ils sont allés ensemble à la villa. Enfin ils ont décidé de se marier.”(Au groupe expérimental)

“Dans un pays, il vivait un roi, il avait une femme très charmante. Ils vivaient ensemble heureusement.

Ils donnaient toujours des banquets. Un jour, un sorcier a participé à l'un de ces banquets. Dès qu'il a vu la reine, il est devenu amoureux d'elle. Dès lors, il a pensé à un enchantement. En transformant le roi en arbre, il a enlevé la belle reine. Pour

pouvoir se transformer cet arbre enchanté en homme, le fils de cet homme devrait couper cet arbre.

La reine était enceinte, mais le sorcier ne le savait pas. Huit mois après la femme a mis au monde un enfant, le sorcier a cru que c'était son fils. Le temps s'est passé très vite et le prince avait 20 ans. Il aimait faire des voyages et visitait des pays lointains.

Pendant ces visites, il a fait connaissance avec un homme et sa fille qui était vraiment belle. Mais ces personnages sont très pauvres et ils gagnaient leur vie en coupant les vieux arbres dans la forêt. Amoureux de cette fille, le prince a commencé de vivre chez eux. Un beau jour, il a coupé l'arbre enchanté. Ainsi l'enchantement s'est annulé et tous ces personnes ont duré une vie heureuse.”(Au groupe expérimental)

“Un jeune paysan vit avec sa mère dans un village au bord d'un lac. Un jour, lors qu'il part pour travailler dans le champ, il aperçoit des enfants qui maltraitent un chien. Il sauve l'animal. Quelque temps après, une voix l'appelle. C'est le chien qui revient le remercier et il l'invite à le suivre. Ils disparaissent dans les nuages. Le chien le conduit à un palais qui se trouve sur le ciel. Dans ce lieu, ce paysan rencontre une jeune fille si belle. Après avoir passé de longues heures heureuses, il veut retourner chez lui. Avant qu'il ne part, la fille lui dit de séjourner au palais le temps qu'il voudra et elle lui offre un paquet en lui conseillant de ne jamais l'ouvrir.

Quand le jeune homme rentre chez lui, il ne peut trouver personne. On dirait que tous les personnes qu'il connaît disparaissent. Sans savoir quoi faire, il se promène çà et là. Il s'efforce de trouver sa mère.

Désespéré, il décide d'ouvrir le paquet que la jeune fille lui a donné. Mais, dès qu'il l'ouvre, il devient vieux. Son visage se remplit des rides.” (Au groupe expérimental)

## ANNEXE-D Poèmes.

“J’ai besoin de l’eau pour boire  
J’ai besoin des aliments pour manger  
J’ai besoin des fleurs pour flairer  
J’ai besoin de lui pour aimer.”

“L’amitié  
C’est partager  
C’est essayer de comprendre la vie  
C’est arrêter le temps.”

“Je crois aux vertus  
Je crois aux beautés  
Je crois aux mystères  
Je crois au bonheur  
Je crois à la mort.”

“Pas de pays sans paysans  
Pas de rose sans épines  
Pas de race sans mêlée  
Pas de maître sans esclave  
Pas de prison sans entraves  
Pas d’ivresse sans être soûl  
Pas de science sans conscience  
Pas de sage sans patience  
Pas de guerre sans blessés  
Pas de combat sans armée  
Pas d’armée sans militaire.”

“Je me souviens des jours anciens  
Son amour blesse mon cœur  
Je pleure  
Une angoisse qui m’emporte deçà, delà  
Comme une feuille morte.”

“Encore une histoire d’amour  
Avec se peines  
Encore la séparation  
Avec sa nostalgie  
Encore la vie  
Avec ses malheurs et ses bonheurs.”

“Avec son beau manteau  
Madame Bellevue  
Sort de chez elle  
Sans penser à rien  
Petit à petit  
Elle marche  
Sous les arbres.”

“S’il fait mauvais temps  
S’il pleut sans cesse  
S’il fait froid  
S’il fait nuit  
C’est mon temps  
C’est ma saison  
C’est l’automne.”

“J’aime la nuit  
j’aime la silence  
J’aime le noir  
J’aime le froid  
Mon nom est la mort.”

“Elle joue avec mon cœur  
Elle dit des paroles menteuses  
Elle triche avec ma vie  
Je ne sais pas qu’elle m’aime  
C’est un amour  
Amour impossible !”

“Celle que j’aime n’est pas là  
Elle est dans un pays lointain  
Elle a des yeux bleus  
Elle a des cheveux blonds  
Elle est vraiment belle  
Mon amour Isabelle.”

“Le plus important dans la vie,  
Mon garçon  
C’est l’amitié pour partager  
C’est le devoir pour faire  
C’est l’espoir pour réussir  
C’est les règlements pour obéir  
C’est la confiance pour gagner.”

“J’aime l’automne  
 Marcher sous la pluie ça me fait plaisir  
 J’aime la nature  
 Marcher sous les feuilles jaunes ça me rendre heureux  
 J’aime les chansons mélancoliques  
 Je suis romantique.”

“Je me souviens des bonheurs, des malheurs  
 Je me souviens des amis honnêtes, malhonnêtes  
 Je me souviens de beaux jours  
 Je me souviens des jours qui me déchirent  
 Les souvenirs tels qu’ils sont  
 C’est le mélange des goûts divers.”

“Je craque la première allumette pour ma mère parce que je lui dois ma vie  
 La deuxième pour mon père parce qu’il travaille pour nous  
 La troisième pour mon ami parce que je partage mes peines et mes joies avec lui  
 La quatrième pour l’amour parce qu’il est impossible de vivre en son absence.”

“Je me souviens des histoires que ma mère racontait  
 Je me souviens des goûts des bonbons que mon père me donnait  
 Je me souviens des chansons que mes amis chantaient  
 Je me souviens des mélodies qui dansaient dans ma mémoire  
 Je me souviens des livres qui m’ont fait songer  
 Je me souviens des jours où j’ai connu mon amour.”

“Un soir je marchais dans le jardin  
 Je me sentais bien  
 J’ai vu un petit oiseau  
 J’ai demandé son nom  
 Il dit Minnie  
 Mon nom est Camille, je lui ai dit  
 Il chantait toujours  
 Je l’écoutais sans bouger  
 Il me racontait sa vie.”

“Rien n’est beau comme un enfant qui joue  
 Rien n’est beau comme une femme qui met un enfant  
 Rien n’est beau comme un pays qui est en paix  
 Rien n’est beau comme un homme qui est en liberté  
 Rien n’est beau comme un fleur qui sent bon  
 Rien n’est beau comme un vieillard qui s’endort  
 Rien n’est beau comme un fleuve qui s’écoule  
 Rien n’est beau comme un travail qui finit par succès.”

“Avec tes yeux, tu ressembles au feu  
 Avec tes cheveux, tu es comme un fleuve

Avec ton visage, tu as l'air de la lune  
 Tu es un soleil qui brille  
 Tu es une fleur qui ne se fane jamais ”

“Que voulez-vous les rêves étaient désespérés  
 Que voulez-vous les regards étaient angoissés  
 Que voulez-vous les cœurs étaient blessés  
 Que voulez-vous les fleurs étaient fanées  
 Que voulez-vous les beautés étaient mortes. ”

“Que voulez-vous le monde est pour nous  
 Que voulez-vous l'amitié est pour nous  
 Que voulez-vous la liberté est pour nous  
 Que voulez-vous la paix est pour nous  
 La guerre est pour les sots.”

### **ANNEXE-E Descriptions.**

“J'ai un chien qui s'appelle Karabaş. Il est un Kangal de race pure. Il est intelligent par rapport aux autres races de chien. C'est pour cette raison que cette race est favorite et préférée. Dans notre ferme, sa tâche est de garder les moutons. Il le réalise avec succès. Il ne mange pas de la viande, parce qu'on dit que cela nuit à ses comportements et surtout à la particularité de sa race...” (Au groupe de contrôle)

“Ma chatte s'appelle Blanche. C'est moi qui lui a donné ce nom, parce qu'elle est toute blanche comme neige. Ses poils sont comme une laine. Je la caresse à toute occasion. Cela lui plaît beaucoup. Il aime aussi jouer avec un petit ballon que j'ai acheté pour elle. Avec ses yeux brillants, elle me suit toujours. Pour les chats, on dit qu'ils sont ingrats. Mais je pense à son inverse. Elle m'aime, je l'aime. Elle est toujours là où je suis...” (Au groupe de contrôle)

“Je voudrais avoir un chien. Mais, notre appartement n'est pas propice pour en élever un. Comme j'aime beaucoup cet animal, je fréquente souvent mon amie Zehra pour voir son chien qui s'appelle Kiris. Quand je l'ai vu pour la première fois, je lui avais dit pourquoi il s'appelait comme cela. Elle m'avait dit : “à cause de la couleur de son poil.”

Vraiment, il a un museau noir comme un charbon. Et sa queue aussi est toute noire. Mais ses pattes sont grises. Le reste de son poil est blanc. Il s'agit donc d'une couleur mélangée du blanc et du noir." (Au groupe de contrôle)

"Mon monstre n'est pas comme les autres parce qu'il ne mange pas les hommes. Sa vue est terrible, ses poils sont longues et brunes. Il a les dents très tranchantes, il mesure à peu près 4 mètres. Il a deux grandes pattes. Il n'a pas des doigts. Ses oreilles sont grandes, ses yeux sont toutes rouges.

Mais derrière cette vue terrible, il a une vue douce, il est très tranquille. Le grand malheur de ce monstre vient de ce qu'il n'y a pas de monstre comme lui. Il est tout seul. Il habite dans un île."(Au groupe expérimental)

"Il y avait un monstre épouvantable qui s'appelle Daillu. Il vivait au dessus du barrage de Karatepe. Les paysans étaient venus au barrage pour souhaiter un vœux que Daillu réalisera. Un jour, j'y suis arrivé pour un souhait. Je l'ai appelé. Dans quelques minutes, il est sorti de l'eau.

Ah ! Mon Dieu, pour la première fois dans ma vie, j'avais vu un être si épouvantable. L'un de ses yeux était bleu, l'autre était rouge. Il avait une corne d'or au dessus de sa tête. Son nez était assez grand. Il a une grande gueule. Ses dents étaient très pointues. Quant à son corps, il était énorme. Sa chair ressemblait à celle de poisson. Il avait des ailles qui ressemblaient à la couleur d'arc-en-ciel.

Malgré son apparence énorme, il était bénin, il m'a dit en ouvrant sa grande gueule : "Dis-moi, qu'est-ce tu veux?"

Dès que j'ai commencé à parler, il s'est approché de moi. Parce que j'ai eu très peur, j'ai commencé à fuir. En courant je suis tombé par terre. C'était tout ce dont je me suis souvenu."(Au groupe expérimental)

"Il y avait un géant. Il avait trois têtes. Dans chaque tête, il y avait un seul œil. Il mesurait à peu près cinq mètres. Il avait des poiles comme un ours. Il avait des jambes courts et des bras longs. Il vivait au fond de la forêt. Il mangeait les feuilles des arbres et la poussière....."(Au groupe expérimental)

“Autrefois, il y avait une grande créature. Elle s’appelait Gourmand, il avait des grands yeux verts, des ailles longues, de grandes griffes, des poils courts et noirs. Il volait très vite. Il faisait sortir la flamme de sa bouche. Il vivait dans la montagne....”  
(Au groupe expérimental)

“Le monstre que j’ai créé dans ma tête avait une allure très bizarre. La tête et la poitrine étaient très proches des unes aux autres. Son corps était couvert des paillettes. Ses mains étaient très grandes et ses doigts très longs. Ses dents étaient grands si bien qu’ils pourraient facilement dévorer tout. Sa langue était très longue. Quand il a ouvert sa bouche, les verts écumes en sortaient.

Ses pieds étaient trop grands et ses ongles aiguës. Il y avait plusieurs cornes qui parvenait jusqu’à sa queue...”(Au groupe expérimental)

“Loin d’ici, dans les pieds de la montagne un grand monstre vivait, il s’appelait “Le Pied Enorme”, il avait un corps très grand et trop gros. A cause de sa taille et de son poids, les paysans l’appelaient comme ça. Son corps était plein de poils. Il avait des petits yeux mais brillants. Ses dents et ses ongles étaient très tranchants. Son apparence était dégoûtante et il avait une odeur répugnante...”(Au groupe expérimental)

“Hier soir, je n’ai pas pu bien dormir, parce que j’ai fais un cauchemar. Pendant ce cauchemar, je luttais contre un monstre vert. Ses oreilles étaient comme ceux d’un éléphant. Sur sa tête il y avait des cornes qui ressemblaient à ceux d’une chauve-souris. Je me souviens de ses jambes, elles étaient très longues et très grosses. Dans sa ventre, il y avait des mains très longues. Son corps était si grand, quand il marchait, un tremblement de terre se déroulait. Sa peau était toute verte. Sa poitrine et son dos étaient très poilus. Sa bouche était très grande et pleine des salives. Ses yeux étaient très brillants. C’était ce brillant qui me faisait peur.”(Au groupe expérimental)

“Ma créature a un corps vert. Elle est comme un géant. Elle a une longue queue dans ce grand corps. Son corps se produit des écailles. Ses prunelles sont comme une ligne rouge dans ses yeux grands. Des trous de son nez sortent les fumées. Il a une

grande bouche qui fait sortir du feu. Sa langue est très longue et ses dents sont très pointus. Ses bras sont très courts par rapport à ses jambes...”(Au groupe expérimental)

#### **ANNEXE-F Dialogues.**

-“Premier témoin : J’étais devant la porte de l’appartement. Il m’a cogné, mais je n’ai pas pu voir son visage.

-Deuxième témoin : Quand je l’ai vu, il courait sur le trottoir, je rentrais de mon bureau, il était 18 heures.

-Troisième témoin : Je l’ai vu dans l’escalier, il était très grand, ses cheveux étaient blonds, ses yeux étaient bleus. Il portait dans ses mains quelque chose que je n’arrivais pas à le voir.

-Quatrième témoin : J’étais sur le balcon, je regardais mon mari, je l’ai vu en montant dans un taxi. Il portait un jean, des baskets et t-shirt blanc

-Cinquième témoin : je rentrais chez moi, je l’ai vu au coin de la rue. Il sortait de l’appartement en courant. Il a attiré mon attention, pour cette raison j’ai trouvé l’occasion de l’observer.”(Au groupe de contrôle)

-“L’inspecteur de police : (questionne le premier suspect) Où étais-tu à 8 heures du soir ?

-Le premier suspect : A cette heure-ci, j’étais chez moi.

-L’inspecteur de police : Tu peux le prouver ?

-Le premier suspect : Ah ! Je ne le sais pas pour l’instant, parce que j’étais seul chez moi. Mais il y a peut-être une personne qui me voit en entrant dans mon appartement. Euh !...Il faut que j’y pense !

-L’inspecteur de police: Le concierge m’a dit qu’il t’avait vu à 7 heures du soir en entrant dans appartement de la victime. Selon les rapports policiers, la victime a été morte entre 7-8 heures du soir. Qu’est-ce que tu diras ?

-Le premier suspect : Cette victime, c’est mon ami Albert, je viens chez lui, quand je veux. C’est vrai, à 7 heures j’étais chez lui, mais je vous assure que je ne suis pas coupable

-L’inspecteur de police : Mais, qui est le coupable?” (Au groupe de contrôle)

-“La police : Raconte-moi tout ce que tu sais.

-La bonne : Monsieur Pierre Durant, je l’ai trouvé mort à huit heures du matin. Son corps flottait dans la piscine de sa résidence.

-Un voisin : Quand je promenais mon chien le soir, j’ai vu une voiture jaune démarrer chez les Durant.

-La police : Madame Durant, où étais-tu le soir-là ?

-Madame Durant : J’étais allée au club de nuit.

-La police : Quand tu es revenue chez toi ?

-Madame Durant : Je ne le rappelle pas. Pourquoi cette question ? Crois-tu que j’ai tué mon mari ?

-La police : D’après le rapport de police, Monsieur Durant s’est noyé. Cela faisait huit heures qu’il était mort quand on a découvert son corps .

-Madame Durant : Je crois, je suis revenu à neuf heures du soir et je me suis couchée, parce que j’avais mal à la tête. Mais il m’a semblé entendre Monsieur Jean Départ se quereller avec mon mari. Mais je ne suis pas complètement sûre qu’ils se soient disputés parce que j’étais très fatiguée et même j’étais à moitié endormie.

-La police : Qui est Jean Départ ?

-Madame Durant : Il est fonctionnaire chez compagnie de mon mari, il est son consultant.

-La police : Je te demande permission de partir. Après avoir complété les mobiles, je reviendra, au revoir Madame.

-.....

-La police : Selon les mobiles, Madame Durant, tu as jeté ton mari à l’eau, parce qu’il est millionnaire, parce qu’ils ne s’entendiez pas bien, parce que tu seras riche après la mort de ton mari...”(Au groupe expérimental)

-“Le détective privé : Parlez-moi de cet événement.

-Le témoin : Monsieur Ernest était un détective comme vous. Vous le savez. Il recueillait des renseignements sur la perte de Philippe.

-Le détective privé : Qui est Philippe ?

-Le témoin : Philippe est le mari de Nadine. Elle dit partout que son mari a été enlevé par les extraterrestres.

Cependant on a appelé Nadine pour s'interroger.

-Le détective privé : Pourquoi vous pensez que ce sont les extraterrestres ?

-Nadine : Parce que j'ai déjà subi un tel enlèvement.

-Le détective privé : Comment !!

-Nadine : C'était nuit, à peu près à 2 heures. Le ciel était tout noir. Quand j'étais sur le balcon, j'ai vu un soucoupe volant. Entre temps, j'ai vu une créature vraiment bizarre. Elle était verte, elle avait de grands yeux noirs, sur sa tête, elle avait deux antennes. Il me semblait que c'était un rêve. Quand j'ai réveillé, on m'a dit qu'il était passé deux années.

Il y a eu un silence qui devait paraître inexplicable.”(Au groupe expérimental)

#### **ANNEXE-G Textes à Partir d'une Image.**

“Dès que je vois cette image, je me suis senti dans l'avion. Je regarde la terre. Je vois quelques fleuves bien tracés, des collines et d'innombrables chemins.

D'un village à l'autre, d'une ville à l'autre, des routes sont bien dessinées sur lesquelles il existe des voitures, des animaux et des passants.

Des fleuves, des champs, des jardins, des maisons, des bâtiments et des lacs présentent une grande variété de couleurs.” (Au groupe de Contrôle )

“En regardant cette image, je me souviens l'un des jours d'octobre comme on se souvient d'un mauvais rêve. Car j'étais parti immédiatement après avoir reçu une lettre de ma grand-mère ; mon grand-père était mort.

Rien de plus pénible que le jour précédant l'enterrement. Pendant ce jour, je me suis promené au bord du lac malgré la pluie et le brouillard. J'ai écouté les vagues qui venaient se briser contre le mur. J'ai écouté le vent d'octobre qui chantait dans les vieux arbres du jardin. Cette petite maison au bord de lac, que j'avais connue gai, comme elle était devenue triste et silencieuse.

Au cimetière, je me souviens des parapluies ouverts d'où les gouttes de pluie tombaient comme des larmes et je me souviens d'avoir vu le cercueil disparaître dans la terre." (Au groupe expérimental)

"Quand je regarde cette image, je me souviens d'une nuit d'été, calme et chaude. Les fenêtres sont grandes ouvertes. Il est impossible de dormir car il fait trop chaud. De loin, on entend chanter les cigales. La beauté mystérieuse de cette nuit est très impressionnante. Des milliers d'étoiles étincellent au ciel noir. Aucun vent ne fait bouger les feuilles des arbres. Le parfum des fleurs remplit l'air. On entend la musique monotone des cigales. En respirant l'air chaud et parfumé de cette nuit d'été, je rêve." (Au groupe expérimental)

"Cette image c'est la vie.

Tout ce que la vie donne c'est à la fois bonheur et malheur.

Tout ce que nous voyons c'est à la fois beau et laid.

Tout ce que nous faisons c'est à la fois facile et difficile.

Tout ce que nous entendons c'est à la fois utile et inutile.

Tout ce que nous vivons c'est à la fois bon et mauvais." (Au groupe expérimental)

"Cette image est celle d'une ville.

Ville avec ses gens qui vont et viennent.

Ville avec ses rues qui bourdonnet.

Ville avec ses animaux et ses bâtiments.

Ville avec ses enfants qui sont plains de joie.

Ville avec ses jeunes qui sont inquiets.

Ville avec ses vieillards qui sont malades.

Ville avec ses jours et ses nuits.

Ville avec ses travailleurs et ses flâneurs.

Ville avec ses mendiants et ses ivres.

Ville avec ses sots et ses intelligents.

Ville avec ses malheurs et ses bonheurs." (Au groupe expérimental)

“Cette image me rappelle une incendie.

Un bâtiment brûle. Le feu sorte par toutes les fenêtres et sa fumée laisse des traces épaisse dans le ciel. Tous les coins des bâtiments flambent comme une torche. Tous les gens, hommes, femmes, enfants, demi-nus, courent en criant et en pleurant. Il fait horrible chaud. Tous les visages transpirent. Certains s'évanouissent. Leurs corps se transportent de mains en mains. Quand le feu gagne de plus en plus, les pompiers s'efforcent d'éteindre l'incendie. Les sauveteurs vont et viennent...”(Au groupe expérimental)

#### **ANNEXE-H Textes avec des “Si”.**

“Si j'étais riche, d'abord je quitterais cette université, j'irais à la France pour apprendre le français. Puis, j'achèterais une caravane et je ferais, avec elle, le tour du monde. Je partagerais mon argent avec les autres comme je partagerais mon bonheur.”(Au groupe de contrôle)

“L'argent ouvre toutes les portes. Si j'étais riche, j'achèterais un Chanel de radio et de télévision. J'achèterais quelques ministres pour participer à l'administration de la Turquie. Il est possible, avec de l'argent, d'acheter tout, même les hommes.”(Au groupe de contrôle)

“Il ne me semble que je sois riche, parce que ce n'est pas possible. Pour moi, la richesse n'est pas importante. La plupart des malheurs en provient. La richesse la plus importante c'est l'humanité. Je ferais des travaux pour l'humanité.”(Au groupe de contrôle)

“Si j'étais riche, j'aiderais mon village, parce que son peuple vit dans la misère. Je construirais une usine et j'assurerais la possibilité du travail à tous les chômeurs. Je rendrais un grand service aux pauvres.”(Au groupe de contrôle)

“Si j’étais riche, premièrement je déménagerais à un village tranquille et vert. Je m’achèterais une petite maison, entourée des arbres sur les quels il y aurait des oiseaux, des fleurs qui fleurissaient de toutes couleurs.”(Au groupe de contrôle)

“Si la nature pouvait avoir une chance  
Elle voudrait quitter cette planète  
Si les animaux pouvaient parler  
Ils voudraient se plaindre des gens  
Si les gens pouvaient avoir un peu raison  
Ils voudraient bien vivre en paix ”(Au groupe expérimental)

“Si les gens se comportaient de façon plus tolérante  
La vie deviendrait plus belle  
Si les gens pouvaient se comprendre  
Ils s’entendraient bien  
Si les yeux s’avaient parler  
Ils diraient toute la vérité ” (Au groupe expérimental)

“Si vous avez le désir de manger, ne dites pas “j’ai faim !”. Mais pensez les gens affamés.

Si vous n’avez pas un vrai ami, cherchez sa raison en vous.  
Si vous ne réussissez pas, travaillez bien régulièrement.  
Si vous ne savez pas le sens de la vie, efforcez-vous pour cela, efforcez-vous de trouver le bonheur. ”(Au groupe expérimental)

“Si j’étais libre  
Si j’étais belle  
Si j’étais intelligente  
Je ne savais pas quoi je ferais. ”(Au groupe expérimental)

“S’il n’existait pas l’amour dans le monde. La vie serait pénible. Quel malheur manquer l’amour de la famille, l’amour de la patrie, l’amour de l’ami.

S'il n'existait pas de l'argent, la vie serait très belle. Les gens font des guerres, ils se nuisent, ils se tuent, c'est à cause de l'argent ?

S'il existait la vie dans les autres planètes, s'il existait des extraterrestres, ça sera bon. Partager la vie avec autrui c'est sauver de la solitude dans la vie."(Au groupe expérimental)

#### **ANNEXE- J Productions Ecrites des Apprenants au Post-Test.**

“Aux alentours de mon village, il y avait les ruines d'un ancien château. Ses vieilles murailles étaient entourées de hauts sapins, couvertes de lierre. Pour moi, ce château était une espèce de paradis enchanté, parce qu'on s'en racontait mille histoires bizarres. On parlait de trésors.

Un jour, muni d'une longue corde, de quelques lampes de poche et de plusieurs outils dont je pourrai avoir besoin, j'ai suivi le petit sentier qui monte vers le château.

La seule possibilité de pénétrer dans le château, c'était de grimper sur la vieille tour. La tâche n'était pas facile. J'ai commencé à grimper. Il y avait le danger de tomber, de se casser les jambes et de se tuer. Malgré cela, j'ai continué à grimper jusqu'au sommet. J'ai transpiré énormément. Là où j'ai vu un puits. J'ai descendu le long de la corde, attachée au tronc d'un sapin. Je suis arrivé sur le sol mais ma déception est devenue grande, parce qu'il y avait un tas de pierres et de roches, de petits sapins et des chauves-souris.

Bien déçu de ne pas trouver un trésor, je suis sorti de ce lieu peu confortable. Mais quand même, c'était un jour intéressant pour moi ”

“Il était une fois une vieille femme qui avait deux filles. L'aînée lui ressemblait. La cadette ressemblait à son père. La vieille femme était folle de sa fille aînée et en même temps, elle détestait la cadette. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse.

Un jour, lorsque cette pauvre fille fait sortir de l'eau dans le puits pour l'apporter à la maison, un mendiant est venu vers elle et l'a prié de lui donner de l'eau.

-“Volontiers ” a dit la jeune fille et elle a donné de l'eau au pauvre mendiant. Celui-ci, après avoir bu, lui a dit :

-“Vous êtes si belle, si bonne et si gentille que je ne peux pas m’empêcher de vous faire un don. Je vous donne pour don qu’à chaque mot que vous direz, une fleur ou une pierre précieuse vous sortira de la bouche.”

Lorsque la jeune fille est arrivée à la maison, sa mère l’a grondé de revenir si tard.

-“je vous demande pardon d’y être restée si longtemps ” a dit la jeune fille. Et lorsqu’elle a dit ces mots, les roses, les perles, les diamants sont sortis de sa bouche.

-“Qu’est-ce je vois ? a dit sa mère. La jeune fille lui a raconté tout ce qui lui était arrivé.

A la demande de sa mère, l’aînée y est allée avec une cruche précieuse. Lorsqu’elle y est arrivée, un homme est sorti du bois. C’était la même personne qui avait apparu à sa sœur, mais qui avait les habits d’un prince et il lui a demandé de l’eau.

-“Est-ce que je suis venue ici pour vous donner de l’eau ? a-t-elle dit.

-“Vous n’êtes pas trop gentille, je vous donne pour don, qu’à chaque mot que vous direz, un serpent sortira de votre bouche ” il lui a dit et il a disparu.”

“Tout à coup, Jean-Jacques part un matin. Il ne prévient personne. Il s’habille comme s’il allait au marché. Il porte, dans son sac, un morceau de pain et un morceau de fromage.

Sur la route, il ne regarde rien, ni les arbres, ni les prés, ni les champs, ni les maisons. Dans sa tête, avec quelques idées, il continue à marcher.

Par l’élévation du soleil, il s’assied, à côté d’un puits, sur un tronc de bois et déjeune. Parce qu’il a très soif, il se penche pour voir s’il y a de l’eau. Mais il tombe au fond du puits. ”

“ Quand Janine se promène, il commence à faire nuit, elle travers une immense forêt. Un terrible orage éclate. Il pleut à verse. Les éclairs se suivent et le tonnerre gronde. Elle est mouillée jusqu’aux os. En cherchant un abri, elle aperçoit un puits. Elle s’approche pour voir ce qu’il y a dedans. Elle descend à l’aide d’une corde. Au fond du puits, elle trouve un passage. En le suivant elle parvient à un château où elle rencontre des gens très petits. A côté d’eux, elle apparaît comme un géant.... ”

“Il appelle, il agite ses bras, s’il n’y a pas de héros dans les environs, c’est fini. Il est condamné à cet épouvantable enterrement qui dure des heures, qui n’en finit pas, qui amène lentement à la mort, il regarde seulement l’horizon, les arbres, les fumées des villages, les oiseaux qui volent et chantent, le soleil et le ciel.

L’homme essaie se s’asseoir, de se coucher, de romper et de grimper. Tous les mouvements qu’il fait sont sans résultats. Il se redresse, il hurle, il crie. Il élève les mains, il jette des gémissements furieux. Les yeux regardent encore, il fait nuit, nuit encore nuit...”

#### ANNEXE-K Distribution des Résultats Obtenus des Textes.

Etudiants	GROUPE EXPERIMENTAL		GROUPE DE CONTRÔLE	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	63	65	30	35
2	72	78	65	64
3	88	88	74	74
4	55	66	85	82
5	30	45	65	57
6	45	54	50	54
7	65	72	45	45
8	40	55	32	35
9	50	68	64	67
10	60	70	84	82
11	70	85	77	72
12	75	88	40	35
X	59,42	69,50	59,25	58,50

**ANNEXE-L Image Utilisée comme Matériel.**



## BIBLIOGRAPHIE

- Albert, Marie-Claude. "Productions des Textes en F.L.E." dans **F.D.M.**
- André, Alain. "Au Corbillon les Modèles?" dans **F.D.M. Numéro Spécial**, 1993
- Arroyo, Francine et S. Barros. "Simuler : Lire, Produire Autrement." dans **F.D.M. No : 227**, 1989
- Augé, Bernard et G. Poletti. "Passage du Conte." dans **F.D.M. No : 241**, 1991
- Augé, H., M-F. Barot, et M. Vielmas. **Jeux pour Parler, Jeux pour Créer.** Paris : CLE International, 1981
- Baril, Denis et J. Guillet. **Techniques de l'Expression Ecrite et Orale. 1.2.** Paris : Editions Dalloz, 1996
- Benamou, Michel. **Pour une Nouvelle Pédagogie du Texte Littéraire.** Hachette, Larousse, 1981
- Berrendonner, Alain. "La Phrase et les Articulations du Discours." dans **F.D.M. Numéro Spécial**, 1993
- Bertocchini, Paola et E. Costanzo. **Manuel d'Autoformation.** Paris:Hachette, 1989
- Besse, Henri. **Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue.** Paris : Crédif, 1985
- Besson, Robert. **Guide Pratique de Rédaction.** Paris : Editions Casteilla, 1984
- Boudin, Herve. "Prendre aux Sérieux les Jeux Pédagogiques." dans **F.D.M. No : 223**, 1989
- Bourdet J-F. et S.Lieutaud. "Si Tout les Télécopieurs du Monde...Ecriture Créative par Télécopie" dans **F.D.M. No :257**,1993
- Burfin, Régine. **Savoir Rédiger, Une Possibilité pour Tous.** Lyon : Chronique Sociale, 1992
- Calaque, Elisabeth. "Problématique du Passage à l'Ecrit en Langue Etrangère, Initiation au Français Ecrit pour des Enfants de Huit à Dix Ans." Paris : Didier, dans **Etude Linguistique Appliquée No : 89**, 1993

- Cafelle, G. Grellet, F. **Ecriture 1. 2. 3.** Paris : Hachette, 1980
- Capdepon, Emmanuel. "Le Village : Simuler le Réel." dans **F.D.M.** No : 229, 1989
- Caré, J-M. et F. Debyser. **Jeu, Langage et Créativité.** Paris : Hachette, Larousse, 1978
- Charolles, Michel. "Introduction aux Problèmes de la Cohérence des Textes." dans **Langue Française** No : 38, Paris : Larousse, 1978
- Chaves, H.B. "Du Bon Usage de la Créativité en Classe." dans **F.D.M.** No : 289, 1997
- Cicurel, Francine. "Compréhension des Textes: Une Démarche Interactive." dans **F.D.M.** No : 243, 1991
- Cornaire, Claudette, et P. Mary Raymond. **La Production Ecrite.** Paris : CLE International, 1999
- Cortès, Jacques. "La Grande Traque de Valeurs Textuelles." dans **F.D.M.** No : 192, 1985
- "Quelques Points de Terminologie." dans **F.D.M.** No:192, 1985
- Dangon, F.R-Brière et F. Weiss. **Ecrites, Activités 2-3.** Paris : Hatier, 1985
- Désalmand, Paul et P. Tort. **Du Plan à la Dissertation.** Paris : Hatier, 1998
- **Vers le Commentaire Composé.** Paris : Hatier, 1986
- Disson, Agnès. "Des Haikus en Classe de Langue." dans **F.D.M.** No: 284, 1996
- Douënel, L., G. Jackson, et S. Raoul. **Si tu t'imagines... Atelier de Littérature Lecture, Ecriture.** Paris : Didier, 1994
- Dufayet, Pierre et R. V. Cleef. **De la Rédaction à la Production de Texte.** Paris : Editions Retz, 1993
- Fabre, Troche. H. **J'apprends donc Je suis. Introduction à la Neuropédagogie.** Paris : Hachette, 1987
- Gelb, I.J. **Pour une Théorie de l'Ecriture.** Paris : Flammarion, 1973
- Goldenstein, J.P. **Pour une Lecture-Ecriture.** Bruxelles : A. De Boeck, 1985
- Gonzalez, R.D. "Dix Activités Tirées du Fond d'un Puits" dans **F.D.M.** No: 291, 1997

- G-Radencovic, Aline. **L'Ecrit, Stratégies et Pratiques**. Paris: CLE International, 1995
- Gülmez, Bahadır. **L'Ecrit de la Théorie à la Pratique**. Eskişehir : Anadolu Üniv. Yay. No : 219, 1987
- Gülmez, Gülnihal. **Introduction à la Didactique du F.L.E.** Eskişehir : Anadolu Üniv. Yay. No : 322, 1989
- **Méthodes d'Enseignement du Français Langue Etrangère**. Eskişehir : Anadolu Üniv. Yay. No :594, 1993
- Halté, J-François. A. Petitjean, et C. Metz. "Lire et Ecrire en Situation Scolaire" dans **Langue Française** No : 38, Paris : Larousse, 1978
- Hénault, Anne et C. De Margerie. "L'Ecrit Spécifique et Diversité." dans **F.D.M.** No : 109, 1974
- Hesbois, Emile. **La Créativité chez l'Enfant**. Bruxelles: A.De.Boeck, 1997
- Higounet, Charles. **L'Ecriture**. Paris : Presses Universitaires de France, 1997
- Iranı, Farida. **Créativité et Aspect Ludique dans l'Enseignement du Français**. Besançon :Thèse de Doctorat de l'Université de Franche-Comté, 1998
- Julien, Patrice. **Activités Ludiques**. Paris : CLE International, 1988
- K-Bocquillon, Paul. "Donner de la Voix et de la Plume, Analyse Textuelle et Créativité." dans **F.D.M.** No : 231, 1990
- Kıran, Zeynel. "Chomsky'nin Üretimsel Dilbilim Kuramında Edinç ve Edim Ayrımı." dans **F.D.E.** No : 4, Ankara : 1979
- **Dilbilim Akımları**. Ankara : Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi, 1986
- **Langue-Culture-Communication**. Eskişehir : Anadolu Üniv.Yay. No: 593
- Kıran, Zeynel, E. Ergun ve N. Öztokat. **Grammaire Didactique des Langues**. Eskişehir : Anadolu Üniv.Yay. No : 590, 1993
- Knibbeler, W. "Pour un Apprentissage Exploratoire-Créatif Français." dans **F.D.M.** No : 175, 1983
- Le Lay, Yan. **Savoir Rédiger**. Paris :Larousse Bordas, 1997

- Lebleu, Pierre. "Il est passé par ici, il repassera par là." dans **F.D.M.** No: 192, 1985
- Legendre, R. **Dictionnaire Actuel de l'Education.** Paris : Hachette, Larousse, 1990
- Léoni, Sylviane. "Apprendre à Ecrire, apprendre à Penser en France et en Italie." dans **F.D.M.** Numéro Spécial, 1993
- Mauger, G. **Cours de Langage et de Civilisation.** Paris : Hachette, 1955
- Migeot, François. **Créativité et Didactique des Langues Etrangères.** Besançon : Fascicule, 1986
- Moirand, Sophie. **Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère.** Paris : Hachette, 1990
- **Situation d'Ecrit.** Paris : CLE International, 1979
- **Une Grammaire des Textes et des Dialogues.** Paris : Hachette, 1990
- "Des Choix Méthodologiques Pour une Linguistique de Discours Comparative." dans **Langages** No : 105, 1992
- Moles, A. **Créativité et Méthode d'Innovation.** Paris : Fayard-Mane, 1970
- Niquet, Gilberte. **L'Expression pour Tous.** Paris : Hachette, 1979
- Péry, Marie et P. Woodley. **Les Ecrits dans l'Apprentissage.** Paris : Hachette, 1993
- Petitjean, André. "Pratiques de l'Ecriture et Théories du Texte." dans **F.D.M.** No : 215, 1988
- Peyroutet, Claude. **La Pratique de l'Expression Ecrite.** Paris : Editions Nathan 1991
- Ploquin, Françoise. "L'Ecrit à Contre-Pied." dans **F.D.M.** Numéro Spécial, 1993
- Pontoizeau, Pierre-Antoine. **Manuel de Communication.** Paris : Armand Colin, 1991
- Pouliot, M. "Discours Explicatif Ecrit en Milieu Universitaire" dans **F.D.M.** Numéro Spécial, 1993
- R.Béguelin, M.J. M. Denervaud et J. Jespersen. **Ecrire en Français.** Paris : Delachaux&Nieslé, 1990
- Racle, Gabriel. **La Pédagogie Interactive.** Paris : Editions Retz, 1983

- Raveneau, J-P. "Vivre un Roman Policier" dans **F.D.M.** No : 290, 1997
- Robert, Paul. **Le Nouveau Petit Robert.** Paris : Dicorobert, 1993
- Rouquette, M-Louis. **La Créativité.** Paris : Presses Universitaires de France, 1973
- Rück, Henri. **Linguistique Textuelle et Enseignement du Français.** Paris : Hatier/Didier, 1991
- Santos, Magalhaès et Barros. "Priorité à la Compréhension Ecrite." dans **F.D.M.** No : 241, 1991
- Saussure, Ferdinand. **Cours de Linguistique Générale.** Paris : Editions Payot, 1972
- Schwartz, B. **L'Education Demain.** Paris : Aubier Montaigne, 1973
- Sillamy, N. **Le Dictionnaire de Psychologie.** Paris : Bordas, 1980
- Sungur, Nuray. **Yaratıcı Düşünce.** İstanbul: Evrim Yayın ve Tic.L.T.D. Ş.T.I, 1997
- Vigner, Gérard. "Ecriture et Savoir." dans **F.D.M.** Numéro Spécial, 1993  
 ----- **Ecrire.** Paris : CLE International, 1982  
 ----- **L'Exercice dans la Classe de français.** Paris : Hachette, 1984
- Weber, Corrine. "L'Ecriture, un Système d'Opérations et de Représentations." dans **F.D.M.** Numéro Spécial, 1993
- Weiss, François et Jacquelin. **Ecrites Activités 1.** Paris : Hatier, 1985
- Weiss, François. **Jeux et Activités Communicatives dans la Classe de Langue.** Paris : Hachette, 1983
- Yaguelle, Marina. **Alice au Pays du Langage.** Paris : Editions du Seuil, 1981